



ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

El papel de la educación para la democracia

Tamara Viridiana Vargas García

Los desafíos de la educación universitaria en el espacio digital desde una perspectiva crítica dentro del marco conceptual de Byung-Chul Han

Angelica Durán Téllez y Gerardo Antonio Panchi-Vanegas

Aplicación del utilitarismo social a las políticas y a la salud públicas

Benjamín Herreros

Bienestar mental y éxito académico, su vínculo en estudiantes universitarios

Jaime Ramírez Chávez

Representación de los indígenas: LTG de ciencias sociales, quinto grado, generación 1972

Ana Karen Esquivel Jaimes

Transición agroecológica en la Huasteca Veracruzana: reflexiones a partir de una investigación colaborativa con mujeres nahuas

*Paula Martínez Bautista, Juan Carlos A. Sandoval Rivera
y Rosa Guadalupe Mendoza Zuany*

Dominio de la competencia en redacción de informes de alumnos de nivel superior en residencia profesional

*María Guadalupe Hernández Sierra, Francisco Javier Segura Mojica,
Irene Zapata Silva, Reynalda González Álvarez y Maribel Amaya Galaviz*

Actitudes de estudiantes normalistas ante la igualdad de género: el caso de la BECENE en San Luis Potosí

*Ana Edith de la Torre Cárdenas, Guadalupe Martínez Aguilera
y Karla Irene Martínez Méndez*

Editora

Sonia Yadira Águila Camacho

Campus Universitario Siglo XXI

Estado de México, México

Consejo

Eduwiges Zarza Arizmendi

Campus Universitario Siglo XXI

Estado de México, México

Alfredo Gordillo González

Campus Universitario Siglo XXI

Estado de México, México

Ricardo Rodríguez Marcial

Universidad Autónoma del Estado
de México

Facultad de Economía

Estado de México, México

Comité

Álvaro José Montiel Jarquín

Centro Médico Nacional

Manuel Ávila Camacho

Puebla, México

Elsa López Arriaga

Departamento de Letras Hispánicas

Universidad de Guanajuato

Guanajuato, México

Erick Cajigal Molina

Universidad Autónoma del Carmen

Campeche, México

Gabriel José Horta Baas

Hospital General Regional Número 1

“Lic. Ignacio García Téllez”

Instituto Mexicano del Seguro Social

Yucatán, México

Hilda Carmen Vargas Cancino

Instituto de Estudios Sobre
la Universidad

Universidad Autónoma del Estado
de México

Estado de México, México

Jenry Salazar Garcés

Instituto de Investigación y

Formación Profesional Luminus Dei

Lima, Perú

Jhony A. De la Cruz Vargas

Instituto de Investigación

en Ciencias Biomédicas

Universidad Ricardo Palma

Lima, Perú

José Miguel Hernández Mansilla

Centro San Rafael-Nebrija de Ciencias
de la Salud

Madrid, España

Julio Juan Villalobos Colunga

Instituto Superior de Ciencias
de la Educación

del Estado de México, México

Leticia Villamar López

Instituto de Estudios Sobre la Universidad
Universidad Autónoma del Estado

de México

Estado de México, México

María Leticia Galeana Reyes

Universidad INACE

Ciudad de México, México

Marco Antonio Urdapilleta Muñoz

Facultad de Humanidades

Universidad Autónoma del Estado

de México

Estado de México, México

María del Rosario Guerra González

Instituto de Estudios Sobre la Universidad
Universidad Autónoma del Estado

de México

Estado de México, México

María del Socorro Romero Figueroa

Centro de Investigación en Ciencias
de la Salud

Universidad Anáhuac Campus Norte

Estado de México, México

Directorio

Martha Cecilia Nájera Cedillo

Benemérita y Centenaria Escuela

Normal de Jalisco

Guadalajara, México

Mónica Ivonnee Córdoba Camargo

Universidad Albert Einstein

Estado de México, México

Nancy Caballero Reynaga

Instituto de Estudios Sobre la Universidad
Universidad Autónoma del Estado

de México

Estado de México, México

Nelly Rosa Caro Luján

El Colegio Mexiquense A.C.

Estado de México, México

Ramón Ortega Lozano

Centro Universitario San Rafael-Nebrija

Universidad Nebrija

Madrid, España

Sara Ferreira Lago

Universidad Complutense de Madrid

Madrid, España

Yair Gerardo Hernández Vidal

Instituto de Investigaciones Sobre la

Universidad y la Educación

Universidad Nacional Autónoma

de México

Ciudad de México, México

***D’Perspectivas Siglo XXI*, volumen 12, número 23 es una publicación semestral editada por Campus Universitario Siglo XXI, S.C.**

Calzada de Barbabosa No. 150

San Antonio Buenavista,

Zinacantepec. C.P. 51350

Tel.: 722-218-3084

Sitio web: <https://www.dperspectivas.mx/sistemaOJS/index.php/dperspectivas>

Correo electrónico: dperspectivas@cus21.edu.mx

Editora responsable: Sonia Yadira Águila Camacho.

ISSN (electrónico): 2448-6566

Número de Reserva: 04-2023-120714011700-102

Expedidos por el Instituto Nacional del Derecho de Autor.

DOI: <http://doi.org/10.53436/5039crLA>

Responsable de la última actualización de este número: Sonia Yadira Águila Camacho.

Edición realizada por el Departamento Editorial de Campus Universitario Siglo XXI. Calzada de Barbabosa No. 150, San Antonio Buenavista, Zinacantepec, C.P. 51350. Tel.: 722-318-3008.

Este número se terminó de editar el 07 de marzo de 2025.

***D’Perspectivas Siglo XXI*, revista científica especializada en educación, se dirige a la comunidad académica interesada en estudiar temas educativos desde distintas áreas del saber. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura de la revista. Se autoriza la reproducción y utilización de los materiales haciendo uso de la fuente.**

Contenido

Presentación	5
<i>Sonia Yadira Águila Camacho</i>	
 ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN	
 El papel de la educación para la democracia	6
<i>Tamara Viridiana Vargas García</i>	
 Los desafíos de la educación universitaria en el espacio digital desde una perspectiva crítica dentro del marco conceptual de Byung-Chul Han	21
<i>Angelica Durán Téllez y Gerardo Antonio Panchi-Vanegas</i>	
 Aplicación del utilitarismo social a las políticas y a la salud públicas	36
<i>Benjamín Herreros</i>	
 Bienestar mental y éxito académico, su vínculo en estudiantes universitarios	46
<i>Jaime Ramírez Chávez</i>	
 Representación de los indígenas: LTG de Ciencias Sociales, quinto grado, generación 1972	61
<i>Ana Karen Esquivel Jaimez</i>	
 Transición agroecológica en la Huasteca Veracruzana: reflexiones a partir de una investigación colaborativa con mujeres nahuas	76
<i>Paula Martínez Bautista, Juan Carlos A. Sandoval Rivera y Rosa Guadalupe Mendoza Zuany</i>	
 Dominio de la competencia en redacción de informes de alumnos de nivel superior en residencia profesional	92
<i>María Guadalupe Hernández Sierra, Francisco Javier Segura Mojica, Irene Zapata Silva, Reynalda González Alvarez y Maribel Amaya Galaviz</i>	
 Actitudes de estudiantes normalistas ante la igualdad de género: el caso de la BECENE en San Luis Potosí	108
<i>Ana Edith de la Torre Cárdenas, Guadalupe Martínez Aguilera y Karla Irene Martínez Méndez</i>	

Presentación

Las nuevas agendas y políticas de la educación que replantean los objetivos y la función de la misma promueven la dignidad de la persona, fomentan sus derechos y se rigen con principios de equidad, igualdad y justicia social. Conciben la inclusión como pilar para la vida en sociedad. La educación tiene potencial para contribuir al futuro de la humanidad.

La institucionalización permite a la educación la organización y gestión de aprendizajes; sus normas y leyes contienen de fondo criterios de calidad, y esto engloba, a su vez, un ideal de nación, por lo que los colegios están llamados a ser más que centros donde se amplía y aplica el conocimiento, pues esto se restringe a términos de utilidad. Para alcanzar las demandas sociales mencionadas al principio, hay que destacar otras posibilidades.

Se menciona el alcance social porque el desempeño de la persona en su campo laboral y profesional conlleva una intención, del mismo modo que plantea expectativas: esto es lo que puede resignificarse. De trazar beneficios individuales se puede proyectar un bien común, aun más, todo el camino que se recorre para alcanzarlo está recubierto de voluntad, actitudes, valores e, incluso, emociones. Entonces, es fundamental cultivar la cualidad ética del individuo.

En este nuevo número de la revista *D'Perspectivas Siglo XXI* el objeto de investigación es la educación superior; los autores discurren en torno a: su propósito social, los retos frente a la tecnología digital, la toma de decisiones, la salud emocional, la conciencia de su identidad, la producción y administración de alimentos, género y las competencias de escritura.

La universidad camina junto a los cambios sociales, pero también le corresponde dirigir esos avances. El reto sigue siendo orientar la libertad, autonomía, creatividad y pensamiento crítico para el saber *ser* y *vivir con los demás*.

Dra. en Hum. Sonia Yadira Águila Camacho

EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA

THE ROLE OF EDUCATION FOR DEMOCRACY



Este es un documento de acceso abierto bajo la licencia
Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial
(CC BY-NC 4.0 Internacional)



Tamara Viridiana Vargas García

Dra. en Humanidades: Ética Social

Universidad Autónoma del Estado de México

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4080-7963>

Correo electrónico: tamaravargas1807@gmail.com

Recepción: 26/11/2024

Aceptación: 08/02/2025

DOI: <https://doi.org/10.53436/9350AcLr>

D'Perspectivas Siglo XXI, Volumen 12, Número 23, Año 2025. Enero-Junio

Resumen

Los objetivos de este artículo son reflexionar la educación actual y su papel en la vida de las personas; analizar la instrumentalización de la enseñanza en el contexto del sistema socioeconómico contemporáneo, y examinar la importancia de cultivar una educación cimentada en valores, que permita proteger y construir una democracia sostenible, con un firme compromiso hacia el bienestar comunitario. La metodología empleada es documental, se centra en indagar en el pensamiento ético de la filósofa valenciana Adela Cortina Orts quien ha destacado la relevancia de la educación en las sociedades democráticas. Esta perspectiva se complementa con las contribuciones de otros autores como Martha Nussbaum y Hans- Georg Gadamer, quienes coinciden en la trascendencia de una educación con valores que, más allá de la transmisión de conocimientos, promueva el pensamiento crítico, el respeto por la diversidad y el desarrollo de las capacidades para participar en la vida pública, fundamentales para la construcción y sostenimiento de las sociedades. La investigación enfatiza que la educación no se limita a formar individuos con habilidades técnicas y sociales, sino que puede promover un enfoque integral que considere el desarrollo intelectual, el comportamiento, la creatividad y el carácter de los estudiantes. En este sentido, el aporte central de este texto radica en visibilizar que una educación fundamentada en ideales democráticos es esencial para la formación de ciudadanos comprometidos con la justicia, la equidad y el respeto mutuo, capaces de comprender y transformar su entorno con una conciencia ética y social.

Palabras clave: democracia, educación, instrumentalización, valores, comunidad.

Abstract

The objectives of this article are to reflect on current education and its role in people's lives; to analyze the instrumentalization of teaching in the context of the contemporary socioeconomic

system, and to examine the importance of cultivating an education based on values that allows for the protection and construction of a sustainable democracy, with a strong commitment to community well-being. The methodology employed is documentary, focusing on exploring the ethical thought of the valencian philosopher Adela Cortina Orts, who has highlighted the relevance of education in democratic societies. This perspective is complemented by contributions from other authors, such as Martha Nussbaum and Hans-Georg Gadamer, who agree on the significance of an education based on values that go beyond the mere transmission of knowledge, promotes critical thinking, respect for diversity, and the development of the capacities to participate in public life, all fundamental for the construction and maintenance of societies. The research emphasizes that education is not limited to training individuals with technical and social skills, but can promote a comprehensive approach that considers the intellectual development, behavior, creativity, and character of students. In this regard, the central contribution of this text lies in making visible that an education based on democratic ideals is essential for the formation of citizens committed to justice, equity, and mutual respect, capable of understanding and transforming their environment with an ethical and social conscience.

Keywords: democracy, education, instrumentalization, values, community.

Introducción

El orden político y económico que permea en las sociedades contemporáneas se caracteriza por motivar y posibilitar un gran auge en la ciencia y en la tecnología, ocasionando que este hecho sea la cúspide más alta del progreso del conocimiento. Esta situación tiene una significativa transformación en la educación, pues se impulsa a desarrollar y pulir habilidades técnicas en los estudiantes, por eso Cortina (1995) destaca que el conocimiento se percibe como una capacidad receptora y repetitiva, mientras que, las destrezas sociales se adquieren con una visión interesada hacia los demás. Para ella, este enfoque contradice el ideal democrático, al formar ciudadanos orientados a obtener beneficios individuales dejando de lado el bien común.

La enseñanza es esencial para cultivar ciudadanos informados, comprometidos y capaces de fortalecer sociedades sólidas y resilientes, sin embargo, existen desafíos en la intersección de estas dos dimensiones. Al respecto, se postulan algunas interrogantes: ¿cuál es el futuro de la sociedad democrática si se sigue incentivando la privatización educativa?, ¿por qué es pertinente pensar el papel de la educación en la democracia?, y ¿qué impacto tendría el impulso de una formación basada en valores?

El presente escrito se desarrolla principalmente bajo una metodología documental y se centra en la reflexión sobre el pensamiento ético de la filósofa española Adela Cortina, quien critica la enseñanza actual, ya que a su juicio está instrumentalizada; por tanto, aboga por una educación con valores que forme ciudadanos conscientes, capaces de mantener y defender la democracia.

Por tal motivo, el objetivo de este artículo es realizar una crítica a la educación actual y pensar sobre su papel en la vida de las personas. Se plantea que una preparación basada en valores podría permitir a los estudiantes, es decir, a los futuros ciudadanos, desplegar de manera más efectiva sus habilidades técnicas y sociales tanto a nivel personal como para el ejercicio de la democracia.

El texto analiza aspectos fundamentales de la educación contemporánea. En primer lugar, se examina la tendencia predominante hacia una instrumentalización, que prioriza la adquisición de destrezas técnicas (las tiene como esenciales) para obtener beneficios económicos, en consecuencia, se ha propagado la noción de que un ciudadano ejemplar es aquel que genera grandes cantidades de ingresos y se enfoca en el consumo. Pero eso reduce su capacidad de aprender, de comprender y de actuar ante los diversos desafíos que enfrentan las sociedades, y también restringe el desarrollo democrático.

La segunda aportación que se aborda en la investigación es la necesidad de recuperar su propósito social, no obstante, no implica relegar el impulso de las habilidades técnicas, más bien se sugiere fomentar y fortalecer aspectos creativos, imaginativos y de pensamiento crítico¹ en los alumnos, es decir, se apela porque la educación sea un ámbito para concienciar a los estudiantes sobre su rol como ciudadanos.

En la tercera parte se discute la importancia de la formación con valores para el fortalecimiento de la democracia. La educación debe ser capaz de transmitir habilidades y conocimientos de manera adecuada; los miembros de una sociedad bien informada pueden enfrentar de manera más efectiva las diversas complejidades que surgen naturalmente en la dinámica social. Esto brindará la oportunidad de forjar el carácter mediante la promoción de valores como la solidaridad, el diálogo o la autonomía, esto permite a las personas reflexionar sobre el significado de la ciudadanía y contribuir a la construcción de una democracia viable para todos.

Finalmente, en las conclusiones se destaca la importancia de impulsar habilidades como la creatividad, el pensamiento crítico y los valores para el fortalecimiento de la democracia, en respuesta efectiva a los desafíos sociales.

1. Educación instrumentalizada

Si bien existe un consenso en que la educación es un pilar fundamental en las sociedades, este sector ha experimentado un notable deterioro en los últimos años. Aunque los gobiernos resaltan su relevancia en los discursos, en los hechos no destinan suficientes recursos económicos y ofrecen escasas capacitaciones al personal educativo.²

¹ La capacidad de reflexionar de manera racional y autónoma sobre los problemas sociales, los conceptos y los argumentos que la vida plantea no debe entenderse solo como un ejercicio de análisis de información, sino que también consiste en tener un compromiso ético con los demás. Además, implica reconocer la pluralidad de perspectivas y actuar con responsabilidad cívica, tomando decisiones que favorezcan la justicia social y el bienestar común, es decir, el pensamiento crítico se orienta a la construcción de un mundo más justo y solidario (Cortina, 1997).

² Según el Banco Mundial, en el caso de México el gasto público en educación ha disminuido en relación con el PIB, pasó del 4.3 % en 2021 al 3.1 % en 2022. Para 2024, se estimaba que sería de 11.2 % del presupuesto federal, aunque esta cifra aún debe confirmarse. La institución señala que este gasto es insuficiente para abordar el rezago educativo del país.

Estos profesionales se enfrentan a una excesiva carga burocrática, la cual dificulta la comprensión de modelos de aprendizaje y limita su capacidad de innovar en el aula. La enseñanza actual, centrada en la repetición de conocimientos, fomenta una actitud pasiva tanto en los docentes como en los alumnos, lo que hace necesario reflexionar sobre la dirección de la educación.

Históricamente, la educación se entendió como la transmisión de técnicas culturales necesarias para la supervivencia y el desarrollo social (Abbagnano, 2004). En otras palabras, comprendía la preparación que los seres humanos adquirirían para afrontar las adversidades de diversa índole que presenta la vida. Sin embargo, la enseñanza contemporánea ha “pretendido que los alumnos adquieran habilidades técnicas, esto es, todo tipo de conocimientos instrumentales para poder defenderse en la vida: idiomas, cálculo matemático, etc.” (Cortina, 2007, p. 177).

Un claro ejemplo de esta tendencia es el Programme for International Student Assessment (PISA, por sus siglas en inglés), realizado cada 3 años por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que mide el rendimiento de los estudiantes de 15 años de más de 80 países en tres áreas principales: lectura, matemáticas y ciencia. Aunque permite comparaciones internacionales y sirve como herramienta para diseñar políticas educativas, su enfoque en competencias cuantificables prioriza resultados a corto plazo, así, restringe la posibilidad de una educación orientada a la formación ética y de valores (OCDE, s. f.).

La instrumentalización de la educación también se reflejó en México a partir de la reforma de 2004, que introdujo un modelo basado en competencias y fue criticado por su enfoque en la medición del desempeño³ (Cuevas, 2009). De manera similar, en Chile, el Ministerio de Educación, MINEDUC, impulsó la Prueba de Transición Universitaria (PTU), la cual ha sido señalada por centrarse en la medición de conocimientos sin considerar habilidades humanistas (MINEDUC, s. f.). En contraste, Finlandia prioriza un aprendizaje integral que fomenta la creatividad y la colaboración por encima de los exámenes estandarizados (REDEM, s.f.).

Ese enfoque afecta el desarrollo de los estudiantes al centrarse en habilidades técnicas y sociales con fines meramente económicos. La educación, al reducirse a una herramienta para la inserción laboral, corre el riesgo de convertir a las personas en simples recursos productivos, minimizando la riqueza de la experiencia humana.

Para contrarrestar esta situación, la Agenda de Educación 2030 de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, busca equilibrar la educación técnica con una perspectiva más humanista, para promover el desarrollo de valores y competencias ciudadanas (UNESCO, s. f.). Sin embargo, en países como Estados Unidos, el énfasis en las STEM (Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) genera un debate sobre la falta de inclusión de disciplinas humanísticas en los programas de estudios.

³ A partir del ciclo-2021-2022, el expresidente Andrés Manuel López Obrador implementó una nueva reforma educativa en México, conocida como la Nueva Escuela Mexicana. Uno de sus objetivos principales es incorporar el humanismo en la enseñanza básica.

La instrumentalización también tiene repercusiones en el ámbito político, porque la capacidad tecnológica de una nación se ha convertido en un factor de diferenciación económica (Cortina, s. a). Este hecho se ha vuelto innegable con la llegada de la Covid-19, donde parte de la configuración geopolítica ha estado influenciada por la carrera hacia la creación de vacunas. En resumen, la pandemia resaltó cómo el progreso técnico y científico se ha arraigado con más fuerza en el mundo.

El entorno contemporáneo prioriza la adquisición de habilidades técnicas y tecnológicas, pero descuida el desarrollo de aptitudes más amplias, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la comunicación efectiva. Esta tendencia provoca que las personas carezcan de la habilidad para adaptarse a situaciones complejas y nuevas, y limita su capacidad de cuestionar y analizar su entorno. Para Cortina (2007) esas habilidades sociales son “la capacidad para crear a su alrededor una buena trama de relaciones con las personas mejor situadas, de modo que, con ayuda de estas, les sea posible [al individuo] prosperar sin excesivas dificultades” (p. 177). Este sesgo instrumentaliza las relaciones humanas para satisfacer necesidades individuales y egoístas, de manera que el otro es un objeto; en consecuencia, existe una pérdida de diversidad, empatía y compasión.

La enseñanza orientada exclusivamente a la rentabilidad transmite la idea de que el único objetivo de la educación es formar herramientas para la riqueza económica, lo que conlleva a la deshumanización de los estudiantes:

si esta tendencia continúa, las naciones de todo el mundo pronto estarán produciendo generaciones de máquinas útiles, en lugar de ciudadanos completos que puedan pensar por sí mismos, criticar la tradición y entender el significado de los sufrimientos y logros de otra persona. (Nussbaum, 2016, p. 14)

Lo anterior contribuye a la alineación porque el bienestar estará condicionado a objetivos externos, como la productividad económica o el cumplimiento de estándares definidos, el resultado es la desconexión de la persona consigo misma y con los demás, una falta de propósito y significado en la vida.

Es de urgencia considerar que “el hombre culto no es el que tiene la respuesta para todo, sino aquel que sabe plantear cuestiones y dejarlas abiertas, y muestra así que tiene un horizonte” (Grondin, 2003, p. 186), en otras palabras, la verdadera sabiduría no radica en tener todas las respuestas, sino en ser capaz de formular preguntas significativas y mantener la mente abierta ante las posibles respuestas. En lugar de buscar certezas absolutas, implica estar dispuesto a explorar diferentes perspectivas y aceptar la incertidumbre como parte del proceso de búsqueda del conocimiento. Además, resalta la importancia de tener una visión amplia y una actitud de aprendizaje continuo, lo que permite expandir los límites del entendimiento y mantener una mente flexible y receptiva. “Sin embargo, entre las declaraciones e iniciativas oficiales y la realidad de la enseñanza existe una gran distancia” (Salamea, 2018, p. 143).

En este contexto, el origen y la coordinación de una educación instrumentalizada deben ser objeto de reflexión. Cortina (2009) plantea que la educación está cada vez más determinada por los intereses

de los empresarios que se entrelazan con los del Estado, de tal manera que, ambos se legitiman a través del consumo. El discurso político, por ejemplo, promueve el crecimiento económico mediante la generación de riqueza y el consumo, mientras que las instituciones educativas se orientan a la formación de personas que puedan generar ingresos y participar en ese sistema. La enseñanza se convierte en un medio para la inserción en el mercado, donde los estudiantes se ven limitados a ser eficientes en un entorno de consumo, en lugar de ser formados como ciudadanos críticos y éticos.

Otro aspecto a considerar es la falta de desarrollo de la conciencia ética, también llamada moral (Cortina, 2020), que permite tomar decisiones propias y actuar por sí mismo. En su obra *Aporofobia, rechazo al pobre. Un desafío para la democracia*, la autora española menciona que los sistemas educativos, políticos, sociales y empresariales se han centrado en exaltar la valorización de las acciones de acuerdo con el juicio de la sociedad, es decir, la reputación.

El renombre de las instituciones educativas se centra en el reconocimiento de poseer docentes con diversos diplomados, cursos, estancias de investigación en el extranjero, por referir algunos. Además, se valora que los alumnos ganen diferentes certámenes de destrezas en matemáticas, oratoria, ciencias o baile. Se han instrumentalizado las habilidades con la única finalidad de mantener o lograr un posicionamiento de privilegio entre el tejido de la sociedad, es decir, se favorece la estandarización y la uniformidad en lugar de fomentar la diversidad de talentos, habilidades y perspectivas, por ende, se limita la capacidad de los estudiantes para desarrollar su creatividad y expresarse de manera única, lo que a su vez puede inhibir a la innovación y el progreso social.

Ante esta tendencia en la educación, la filósofa valenciana pregunta “¿cómo educar sujetos morales, que deberían ser la sustancia de una sociedad democrática, si carece de sentido intentar formar su conciencia?” (Cortina, 2020, p. 86). Invita a cuestionar cómo se pueden educar a las personas en un mundo donde la moralidad parece más fragmentada o incierta. Asimismo, se aborda un desafío fundamental para la educación en sociedades democráticas: encontrar un sentido y un marco para la formación ética que ayude a las personas a ser más consientes, reflexivas y responsables de su ser y de su contexto. Por ende:

es esencial conocer y ponderar la fuerza de la reputación, pero a la vez, fortalecer la conciencia para que sepa discernir y actuar sin someterse al imperativo de lo socialmente correcto. En caso contrario solo se repudiarán las fobias socialmente proscritas y se darán por buenas las que la fuerza social acepte. (Cortina, 2020, p. 84)

La problemática de enaltecer el prestigio de la persona desde la educación radica en que la actuación sea guiada por el temor al juicio de los otros; asimismo, se evade la relevancia de cultivar valores morales. Sin una base sólida de principios éticos las personas son más vulnerables para actuar de manera egoísta o seguir ciegamente las normas sociales sin cuestionar su validez o pertinencia.

En las sociedades contemporáneas es cada vez más evidente que su configuración democrática se hace compleja por temas sociales como la migración, el racismo, terrorismo, desapariciones forzadas, feminicidios, suicidios, violación en los derechos humanos, narcotráfico, corrupción,

entre otros; tales problemáticas han experimentado una asimetría para su mitigación. Nussbaum expone:

El afán de lucro sugiere a los políticos más preocupados que la ciencia y la tecnología son de crucial importancia para la salud futura de sus naciones. No debe haber ninguna objeción a una buena educación científica y técnica, y no sugiero que las naciones dejen de mejorar en este sentido. Mi preocupación es que otras habilidades, igualmente cruciales, están en riesgo de perderse en el frenesí competitivo. (2016, p. 14)

Debido al contexto previo, surge la siguiente pregunta: ¿cómo comprender y abordar adecuadamente estas problemáticas con los estudiantes cuando el sistema educativo ha fomentado una incapacidad para el diálogo? Esta incapacidad se traduce en la imposibilidad de “apertura de cada cual a los demás y viceversa” (Grondin, 2003, p. 204), es decir, se genera un freno no solo en la proximidad entre las personas, sino en la habilidad de escuchar al otro sin recurrir a la violencia o la sumisión, además limita la capacidad de formular preguntas y respuestas para desarrollar un pensamiento crítico y recíproco.

La relación entre la educación y la instrumentalización del ser humano es un tópico de debate complejo en la filosofía, la sociología y la pedagogía. Por un lado, la educación busca el desarrollo integral de la persona, potenciar sus habilidades cognitivas, emocionales y sociales, sin embargo, con el paso del tiempo se convierte en un instrumento, es decir, es utilizada como un medio para alcanzar fines externos a la formación humana.

Si esta tendencia continúa, donde se exalta la rentabilidad, la educación está condenada a convertirse en una herramienta adicional en la configuración del sistema contemporáneo basado en el individualismo egoísta. En otras palabras, la matrícula de estudiantes es la proporción directa de ganancias para las instituciones educativas; mientras que los estudiantes definen su éxito profesional y personal según los ingresos que esperan obtener en el futuro. Además, la instrumentalización también puede manifestarse en la imposición de ideologías políticas o culturales dominantes, de manera que limite la capacidad de los alumnos para cuestionar y pensar de manera autónoma.

La educación presenta un deterioro por la falta de inversión y la burocratización, así, queda reducida a herramienta para la inserción laboral. Este enfoque prioriza la productividad sobre la formación ética y humana, valora a las personas por su capacidad de generar ingresos. Además, la enseñanza fomenta la reputación sobre la conciencia moral, limita el desarrollo del diálogo y la reflexión. Es pertinente reformular el sistema educativo para formar ciudadanos comprometidos con la sociedad, más allá de la rentabilidad económica.

2. Sentido social de la educación

Hoy más que nunca, el papel de la educación en las sociedades cobra una relevancia sin precedentes para la democracia. Esto se debe a que “la estabilidad social precisa de una virtud ciudadana –la civilidad–, difícil de desarrollar si no ha empezado a adquirirse a través del proceso educativo” (Cortina, 1995, p. 42). La educación no puede limitarse a promover únicamente la importancia

de la rentabilidad económica. La civilidad y la ciudadanía están interrelacionadas: la primera se refiere al conjunto de valores y actitudes que fortalecen la vida en comunidad, mientras que la segunda no solo implica un estatus legal dentro de un Estado, también es la participación activa en la sociedad. Ser ciudadano involucra asumir tanto los derechos como los deberes que conlleva este rol, y participar activamente en la construcción de una sociedad.

La civilidad no es algo innato, se desarrolla a lo largo del proceso educativo. Esto implica que las instituciones educativas, así como la familia y la sociedad en general, tienen un papel crucial en la formación de los ciudadanos responsables y comprometidos con el bienestar común. Una sociedad donde los individuos se tratan con respeto y consideración mutua, tiende a ser más estable y armoniosa. La civilidad fomenta la cooperación, la convivencia pacífica y el bienestar común, promover una educación con valores desde temprana edad es fundamental para construir y mantener una sociedad funcional y cohesionada.

Existe una creciente necesidad de revitalizar el propósito social de la educación porque en un contexto global marcado por desigualdades, crisis ambientales y avances tecnológicos que transforman las vidas, es imprescindible que se coloque al ser humano en el centro de su propósito para cultivar ciudadanos capaces de contribuir activamente en consolidar grupos más justos e inclusivos. Aunque las habilidades técnicas y científicas son fundamentales, no constituyen la solución definitiva para afrontar los desafíos que plantean las complejas dinámicas de las sociedades contemporáneas.

La enseñanza es fundamental en la sociedad para impulsar y forjar no solo habilidades técnicas, sino también aspectos creativos, imaginativos y de pensamiento crítico. Su potencial se materializa cuando estos elementos se integran de manera recíproca y equilibrada, sin priorizar intereses económicos, religiosos o políticos.

La educación se vuelve indispensable, porque es el cimiento sobre el que se construyen los pilares del progreso y el desarrollo humano:

[Es el] espacio para transmitir conocimiento a los demás bajo el anhelo de que todos estén en condiciones de triunfar, y los centros educativos se constituyan en lugares donde el ser humano se prepara para convertirse en ciudadano futuro [...] un ser listo para la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad. (Salamea, 2018, p. 141)

Esta perspectiva subraya que uno de los objetivos primordiales del ámbito educativo debería ser empoderar a las personas, permitiéndoles buscar la libertad y felicidad de sus vidas a través del impulso de habilidades sociales, éticas y cívicas. Además, el principal reto de las sociedades es que la educación sea accesible a todos independientemente de su origen o circunstancias; por otro lado, juega un papel crucial en la reducción de las desigualdades sociales. Por ende, se muestra la reciprocidad entre la educación y la sociedad, es innegable la estrecha correlación que existe entre ambas. La educación ofrece la posibilidad de reflexionar sobre:

cómo formar ciudadanos y no empleados. Personas no solo con capacidades laborales, sino seres humanos capaces de entender la sociedad y a la sociedad [...] capaz de comprender

al otro, de persuadir de ser persuadido, de tener una actitud en la que se comprendan y se expongan argumentos, razones, y no extremismos irracionales. (Salamea, 2018, p. 142)

Se destaca la relevancia de forjar ciudadanos íntegros con potencial de participar de manera constructiva en la sociedad y comprender su papel en ella. Se hace hincapié en el valor de las habilidades de comunicación y argumentación, así como en la necesidad de rechazar el extremismo irracional; de promover un enfoque más equilibrado fundamentado en la discusión pública. En consecuencia, esta dialéctica, que inicialmente se manifiesta en el plano abstracto a través de las ideas y la imaginación de los estudiantes, tiene un impacto directo en la instrucción o la mejora de comportamientos y valores.

Por ello, resulta pertinente reflexionar “bajo qué presupuestos de racionalidad filosófica y política, qué criterios académicos, qué códigos éticos y bajo qué visión del pluralismo cultural se construye y se transmite el conocimiento” (Carbonell, 1996, p. 36). Es importante que la educación hacia los estudiantes para su desarrollo como ciudadanos en una democracia funcional se mantenga imparcial en relación con las ideologías políticas, económicas y religiosas, las influencias de estas pueden tergiversar su pensamiento y comportamiento.

Actualmente esto significaría que la enseñanza debería estar basada en la universalidad, es decir, adquiere un compromiso con la igualdad de oportunidades y acceso equitativo a la educación. Se aboga por una responsabilidad comunitaria, el cuidado de la educación le corresponde a toda la comunidad, esto implica que, tanto sus gobiernos como sus miembros tengan un rol activo en su financiación, gestión y calidad.

También se critica el papel de la iniciativa privada en la educación, se cuestiona que esté controlada por ciertos grupos elitistas sociales. Se condena la comercialización de la enseñanza, al privatizarla con el único afán de enriquecerse (Cortina, 1995). En contraposición, se apela por la existencia de un sistema educativo público y secularizado, con el propósito de incentivar la libertad de pensamiento, autonomía académica de cátedra y la integración de los estudiantes independientemente de sus creencias, género, clase social, preferencia sexual, moralidad y otros aspectos.

Restringir o dificultar el acceso a la educación básica y al conocimiento significaría limitar las oportunidades de formar ciudadanos honorables, responsables, tolerantes, participativos y libres. Esto se debe al profundo impacto que tiene la educación en la concientización y el cuidado necesario para contribuir positivamente en la sociedad. Al privar a las personas de la oportunidad de adquirir conocimientos básicos, se estaría disminuyendo su capacidad para participar en el bienestar común y de contribuir al desarrollo de la comunidad.

Las relaciones sociales en la educación son esenciales en la formación de los ciudadanos para que trasciendan el rol de receptores de información y se conviertan en miembros activos de la comunidad. Es elemental que el conocimiento adquirido no solo se aplique al mercado laboral, sino que también tenga una correspondencia con la estructura normativa y comunicativa de la vida comunitaria. De manera que, la educación debe fomentar una participación social informada

y reflexiva por parte de los estudiantes, permitiéndoles entender y cuestionar su impacto en la democracia. Para lograrlo, es imprescindible la integración de valores éticos y morales en el proceso educativo.

El propósito social de la educación no se restringe a la simple transmisión de conocimientos académicos, se centra en inculcar principios éticos y morales en los estudiantes, ayudándoles a desarrollar un sentido de responsabilidad, empatía, respeto, honestidad y justicia. Es decir, busca activamente la participación en la comunidad, por ejemplo, a través de participación en actividades comunitarias y proyectos de servicios para promover el altruismo, la empatía y el compromiso cívico.

3. Educación con valores para la democracia

Al analizar la idea de democracia, es crucial reconocer que trasciende una forma de gobierno, se entiende que posee una amplitud que permea el ser de las personas. Por lo tanto, si se considera que “los valores que inspiran una sociedad que pretenden ser democráticas, los valores de libertad –entendida como autonomía–, igualdad, solidaridad o imparcialidad, entonces no es absoluto suficiente que los educandos adquieran aquellas habilidades técnicas” (Cortina, 2007, p. 178).

La construcción de una sociedad democrática resulta imposible si la educación se limita únicamente a individuos diestros en habilidades técnicas y sociales arraigadas en una visión egoísta. Por el contrario, si el objetivo es formar personas autónomas, solidarias, responsables, críticas, entre otras, para la búsqueda del bienestar común, es esencial promover una educación basada en valores. Estos ciudadanos estarán conscientes de las necesidades de la vida en comunidad, lo que fortalecerá intrínsecamente la democracia.

Por tal motivo, la educación debe transmitir adecuadamente tanto habilidades y conocimientos como valores. Es fundamental que los integrantes de una sociedad se encuentren bien informados porque poseerán un mayor nivel de discernimiento y estarán preparados para enfrentar desafíos, además tendrán “mayor capacidad de aprovechar recursos materiales, es menos permeable al engaño que una sociedad ignorante, y que puede ofrecer alternativas al actual proceso de globalización” (Cortina, s. a, p. 9).

Como señaló Cortina (2009), el ámbito educativo desempeña un papel crucial en la preservación de la democracia; ayuda a prevenir la manipulación por parte de grupos elitistas que tergiversan los sentimientos y las emociones de los ciudadanos con el fin de mantener o adquirir el poder. Al enfatizar la educación con valores como herramienta para formar ciudadanos, se brinda la oportunidad de reflexionar sobre el significado del conocimiento a nivel individual y comunitario.

En este sentido, se busca comprender lo “otro”, lo desconocido, lo que lo que *ignoramus* e *ignorabimus*, así lo plantea Gadamer (2001, p. 136), y recuperar la acción basada en valores. Según el análisis de Cortina, si la educación promueve la autonomía en cada estudiante, es decir, el desarrollo pleno de su ser y hacer, permitirá el descubrimiento de diferentes formas de ser feliz. Además, posibilitará la participación activamente en la toma de decisiones, no solo en el

plano político, sino también en la capacidad de expresar opiniones de manera acertada frente a problemas sociales, sin infringir los derechos ajenos.

Por ende, la solidaridad se vuelve otro aspecto fundamental en la formación de los estudiantes, porque los ayuda a entender al resto de los miembros de la sociedad y fomenta una actitud social de apoyo hacia los más desprotegidos, evita la victimización y, en cambio, cultiva la compasión. En palabras de Gadamer (2001), para lograr una solidaridad efectiva es esencial comprender al otro, lo cual implica tener la capacidad de ponderar y considerar sus perspectivas. Al lograr este nivel de comprensión, las personas desde su postura tendrán la habilidad de entender y establecer acuerdos sin recurrir a la coerción o a la agresión.

La democracia requiere que todos sus miembros tengan una actitud ética y un carácter sólidamente forjado en valores para su funcionamiento. “Si los ciudadanos y los políticos no son éticos, la democracia no funciona” (Cortina, 2019).

En su núcleo, la democracia se basa en la participación activa de los ciudadanos en la toma de decisiones y en la elección de representantes que actúen en beneficio del bien común. Sin embargo, para que este sistema pueda operar de manera efectiva, es crucial que tanto los ciudadanos como los líderes políticos actúen de manera ética.

La ética implica reflexionar principios morales y formar un comportamiento justo, honesto y responsable, es decir, ser virtuoso. Cuando los ciudadanos y los políticos no actúan de manera ética, se socava la confianza en el sistema democrático. La falta de ética puede manifestarse en diversas formas, como la corrupción, el abuso de poder, el incumplimiento de promesas electorales o la manipulación de la información. Estas acciones erosionan la legitimidad del gobierno, asimismo, debilitan la participación ciudadana en el proceso político y en la comunidad.

De acuerdo con Cortina (2007), la educación no solo debe motivar valores que reflejen las tradiciones o normas de una comunidad específica, sino que también debe procurar el desarrollo de capacidades y principios universales, con la finalidad de que las personas cuestionen las normas de su comunidad desde una perspectiva ética, y los capacite para empatizar con los demás.

Según la autora, para lograr este objetivo es indispensable el ejercicio de la argumentación, pero no como una simple herramienta de negociación, sino como un medio para retomar el sentido del diálogo. La recuperación de este diálogo en la educación brinda a los estudiantes la oportunidad de cultivar una sensibilidad hacia los demás, les ofrece un espacio donde la comunicación efectiva implica más que expresarse, involucra escuchar y comprender las perspectivas de los demás. Esta reciprocidad y apertura en el diálogo no solo promueve la comprensión entre las personas, sino que también robustece los lazos sociales, fomenta un sentido de conexión y empatía; facilita el intercambio de información, ideas y emociones, y permite la práctica de habilidades como la empatía, el asombro o la curiosidad.

En *Verdad y método II*, Gadamer destaca la importancia del diálogo para fortalecer las relaciones interpersonales. Este proceso no solo favorece el aprendizaje de lo desconocido, sino que promueve

la creación de comunidad, es decir, “en la que cada cual es él mismo para el otro porque ambos se encuentran al otro y se encuentran a sí mismos en el otro” (Gadamer, 2004, p. 207).

De acuerdo con Cortina (2009), el ejercicio del diálogo entre los ciudadanos es relevante para la democracia. Por medio de ese se pueden establecer políticas públicas adecuadas para abordar de manera efectiva las necesidades emergentes. Además, el intercambio de ideas reafirma el objetivo de salvaguardar el bien común, que es el fundamento primordial de la democracia.

El diálogo es entonces el camino que compromete en su totalidad a la persona de cuantas lo emprenden, porque cuando se introducen en él, dejan de ser meras espectadoras, para convertirse en protagonistas de una tarea compartida, que se bifurca en dos ramales: la búsqueda compartida de lo verdadero y lo justo, y la resolución justa de los conflictos que van surgiendo a lo largo de la vida (Cortina, 1997, p. 209).

El diálogo es fundamental en la construcción de una sociedad democrática y justa, se erige como un pilar principal en el ciudadano, capacitándolo para participar en el debate público de manera pacífica y constructiva, comprendiendo las necesidades y funciones tanto sociales como civiles. No obstante, los retos residen en la habilidad de transmitir la información de manera oportuna y efectiva hacia todas las personas. En resumen, implica cultivar una conciencia comunitaria y fomentar la disposición de los demás para el ejercicio de diálogo para el sostenimiento de la democracia.

Esta desempeña un rol primordial en la organización social con eje en la ciudadanía que impregna el ser de la persona, se infiere que no puede alentar un discurso ni un comportamiento individual, sino más bien busca la defensa y el desarrollo de valores básicos –libertad, igualdad, solidaridad, respeto y el diálogo– en los estudiantes que ya son ciudadanos, que a su vez permiten la correspondencia de la ética con la democracia se exige que esta no sea estática, por el contrario, se aboga por un cambio constate, que produzca, revolucione, cuestione y sea integradora, con el objetivo de crear un bienestar en la comunidad.

La educación puede promover y fortalecer los valores, principios y habilidades necesarios para una participación efectiva en la vida democrática. El sistema educativo es indispensable para vincular valores como la igualdad, la justicia, la libertad, la tolerancia y el respeto a los derechos humanos, los cuales son fundamentales para la convivencia. Fomenta la participación ciudadana para que se involucren de manera activa en la toma de decisiones políticas y en la vida en comunidad, por medio del ejercicio electoral, activismo social, trabajo voluntario o la defensa de los derechos humanos.

La educación para la democracia es relevante para el funcionamiento de las instituciones, porque van a exigir rendición de cuentas, monitorear el desempeño de los líderes electos y defender la separación de poderes. Por último, puede ayudar a prevenir el surgimiento de movimientos autoritarios o intolerantes al promover la comprensión intercultural, el respeto a la diversidad y la capacidad para resistir la manipulación política y la propaganda.

Conclusiones

La educación no debe limitarse a la formación de individuos con habilidades técnicas y sociales enfocadas en el éxito económico y tecnológico, porque puede llevar a la deshumanización y a la percepción de los estudiantes como productos del mercado. Es fundamental que se fomente el pensamiento crítico y la comprensión tanto de sí mismo como del entorno.

Un modelo educativo basado exclusivamente en la formación instrumentalizada perpetúa desigualdades sociales, el egoísmo, la corrupción, discriminación y violencia. Para contrarrestar esta tendencia, es necesario promover valores que formen ciudadanos conscientes y responsables.

Cuando en este ámbito se carece de una dimensión ética y humanista, los estudiantes tienden a limitar su conocimiento a la realización de actividades mecánicas y repetitivas, lo que genera una indiferencia ante las problemáticas sociales. A su vez, contribuye a la normalización de desigualdades y conflictos, en lugar de fomentar el compromiso con la mejora de la sociedad.

Una educación integral impulsa el intelecto, el comportamiento y el carácter de los alumnos para que comprendan su rol en la sociedad y participen activamente en la construcción de una democracia justa e inclusiva.

Educar con valores significa inculcar el reconocimiento y respeto hacia los demás ciudadanos, sin importar sus diferencias económicas, culturales o ideológicas. También es cultivar la reciprocidad, la solidaridad y la responsabilidad desde una temprana edad. Es decir, consiste en generar un nuevo entendimiento de las acciones humanas y su impacto en la sociedad, solo así se podrá construir una comunidad fundamentada en el respeto y la dignidad de las personas.

Además, existen desafíos adicionales que las sociedades democráticas deben abordar, por ejemplo, ¿cómo asegurar que todos los individuos tengan acceso a una educación de calidad que promueva valores democráticos, independientemente de su origen socioeconómico, cultural o geográfico?, ¿cuál es el peligro de vincular la calidad educativa con una empresa?, ¿de qué manera se puede integrar la diversidad cultural y de pensamiento en el currículo educativo para promover una comprensión intercultural y el respeto mutuo en la vida democrática?

Es importante considerar el papel de la tecnología en la educación, especialmente al abordar cuestionamientos como ¿de qué forma la tecnología puede ser utilizada para fortalecer la educación? ¿cómo superar las brechas digitales y garantizar la inclusión de todos los estudiantes?

Por último, es crucial explorar el papel de la educación en el desarrollo de una ciudadanía comprometida. Lo cual implica analizar cómo fomentar un sentido de responsabilidad individual y colectiva entre los ciudadanos, con el fin de abordar de manera constructiva y colaborativa los desafíos sociales y políticos, y considerar el vínculo de la educación en la promoción de una ciudadanía global y la sensibilización ambiental.

Referencias

- Abbagnano, N. (2004). *Diccionario de filosofía*. (4ª ed). Fondo de Cultura Económica.
- Carbonell, J. (1996). *La escuela entre la utopía y la realidad. Diez temas de sociología de la educación*. Octaedro Editorial.
- Cortina, A. (2020). *Aporofobia, rechazo al pobre. Un desafío para la democracia*. (1ª ed). Ediciones Culturales Paidós.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. (3ª ed). Alianza Editorial.
- Cortina, A. (s. a). Ética discursiva y educación en valores. Valencia. Universidad de Valencia. <https://caredu.files.wordpress.com/2010/04/adela-cortina-etica-discursiva-y-educacion-en-valores.pdf>
- Cortina, A. (1995). La educación del hombre y del ciudadano. *Revista Iberoamericana de Educación*. 7, pp. 41-63. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie07a02.pdf>
- Cortina, A. (2009). Las raíces éticas de la democracia. Conferencia en la Universitat d'Estiu de Gandia. Universitat de València.
- Cortina, A. (28 de septiembre de 2019) ¿Por qué la ética es indispensable para la supervivencia de la democracia? *EL TIEMPO*. Sección educación. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/adela-cortina-hablo-con-el-tiempo-sobre-la-importancia-de-la-etica-en-la-democracia-417542>
- Cortina, A., y Martínez, E. (2007). *Ética*. (4ª ed). Ediciones Akal.
- Cuevas, Y. (2009). La reforma de la educación básica primaria 2009: análisis del plan de estudios basado en competencias. [Ponencia]. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_02/0896.pdf
- Gadamer, H. (2001). *Antología*. Sígueme Ediciones.
- Gadamer, H. (2004). *Verdad y método II*. Sígueme Ediciones.
- Grondin, J. (2003). *Introducción a Gadamer*. Herder Editorial.
- Ministerio de Educación. (s.f.). *SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR*. <https://acceso.mineduc.cl/>

- Nussbaum, M. (2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. *Nómaditas*. 44. pp. 13-25. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105146818002.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (s.f.). *Educación 2030*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://openlearning.unesco.org/partners/education-2030/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (s. f.). Programme for International Student Assessment (PISA). *OECD*. <https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa.html>
- REDEM. (s.f.). Sistema Educativo de Finlandia. *RED EDUCATIVA MUNDIAL*. <https://www.re-dem.org/europa/finlandia/>
- Salamea, D. (2018). *Reflexiones al “Duro discurso de Martha Nussbaum sobre el futuro de la educación mundial*. (1ª ed). Cuenca. Universidad Nacional de Mar del Plata.

LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN EL ESPACIO DIGITAL DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA DENTRO DEL MARCO CONCEPTUAL DE BYUNG-CHUL HAN

THE CHALLENGES OF UNIVERSITY EDUCATION IN THE DIGITAL SPACE INSIDE CRITICAL PERSPECTIVE FROM BYUNG-CHUL HAN'S CONCEPTUAL FRAMEWORK



Este es un documento de acceso abierto bajo la licencia
Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial
(CC BY-NC 4.0 Internacional)



Angelica Durán Téllez

Doctora en Estudios para el Desarrollo Humano
Universidad para la Profesionalización Estratégica, UNIPRE
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2122-9537>

Gerardo Antonio Panchi-Vanegas

Doctor en Estudios para el Desarrollo Humano
Universidad Autónoma del Estado de México, UAEMéx
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3215-7531>
Correo electrónico: gpanchiv@uaemex.mx

Recepción: 07/05/2024

Aceptación: 30/10/2024

DOI: <https://doi.org/10.53436/ALcr3059>

D'Perspectivas Siglo XXI, Volumen 12, Número 23, Año 2025. Enero-Junio

Resumen

El artículo busca explorar algunos desafíos implicados en el marco de la formación universitaria en el espacio digital, se toman como base las ideas de Byung-Chul Han mediante una investigación documental. Se establece que, en efecto, involucrarse en el uso de las nuevas tecnologías en la educación, implica ciertos elementos para discutir al insertarse o acercarse al mundo digital. En la primera parte de este trabajo se exploran las tecnologías de la información y la comunicación, así como su posicionamiento y los desafíos implicados para la universidad. En la segunda parte se expone la *infocracia* como un sistema rector en el ámbito digital en el cual la información se convierte en la principal herramienta de poder y control. En la tercera parte se muestran los tipos de sociedades descritas por Han y estas proporcionan características sociales ante las dinámicas de rendimiento en lo digital. Finalmente, en la discusión se comentan los compromisos e inconvenientes que resultan de involucrar a los estudiantes en el mundo digital con fines educativos, y también se buscan formas de resistencia o de cuestionamiento ante tales dinámicas. Con lo anterior, es posible que los universitarios enfrenten retos y vulnerabilidades y que más allá del sentido educativo, la universidad tenga que cuidar a sus usuarios y prever de herramientas para su protección individual ante un contexto digital y una posible afectación de su libertad individual o su esfera íntima.

Palabras clave: tecnologías de la información, educación, Byung-Chul Han, espacio digital, infocracia.

Abstract

The article seeks to explore some challenges involved in the framework of university education in the digital space, based on Byung-Chul Han's ideas through documentary research. It is established that, in effect, getting involved in the use of new technologies in education implies certain elements to discuss when inserting or approaching the digital world. In the first part of this work, information and communication technologies are explored, as well as their positioning and the challenges involved for the university. In the second part, infocracy is exposed as a guiding system in the digital field in which information becomes the main tool of power and control. In the third part, the types of societies described by Han are shown and these provide social characteristics in the face of the dynamics of performance in the digital sphere. Finally, the discussion discusses the commitments and drawbacks that result from involving students in the digital world for educational purposes, and also seeks ways of resisting or questioning such dynamics. With the above, it is possible that university students face challenges and vulnerabilities and that beyond the educational sense, the university has to take care of its users and provide tools for their individual protection in the face of a digital context and a possible impact on their individual freedom or their intimate sphere.

Keywords: information technologies, education, Byung-Chul Han, socio-digital space, infocracy.

Introducción

La interrelación entre las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y los desafíos educativos en el espacio digital puede analizarse a través de los conceptos de infocracia y las tipologías de sociedades propuestas por Byung-Chul Han. Aunque las TIC presentan oportunidades significativas para la mejora de la educación, también introducen dinámicas de poder y control que pueden perpetuar desigualdades, generar sobrecarga de información y fomentar la explotación del rendimiento. Estos aspectos constituyen retos críticos en el contexto educativo contemporáneo.

La integración de las TIC en la educación universitaria contemporánea son un acto cada vez más predominante e inevitable. Sin embargo, con ello también surgen inquietudes sobre las repercusiones en los estudiantes: la disponibilidad masiva de acceso a la información en el entorno digital suele acompañarse de una disminución de la autonomía estudiantil y una vulneración de la privacidad. Estamos en el régimen de la información definido por Han (2022) como infocracia, concepto desde el cual es posible reflexionar en el contexto educativo.

Así, en este artículo, a través de una revisión documental cualitativa, se exploran las dinámicas entre el uso de las TIC en la educación universitaria y el surgimiento de la infocracia, la cual tiene implicaciones directas en este ámbito, dado que la información se convierte en uno de sus recursos clave, pero donde resulta oportuno pensar sobre su producción, distribución y consumo. El objetivo de este trabajo es analizar algunos desafíos de la educación universitaria en el espacio digital, así como observar las dinámicas sociales y tecnológicas desde la tipología propuesta por Han en razón del entorno digital. Desde las diferentes sociedades se muestran escenarios cercanos

a la digitalización, la cultura de la información y las relaciones sociales. Sobre ellas se discutirán algunos retos de la educación para identificar las posibles condiciones adversas que surgen en la digitalidad relacionadas con el ámbito educativo.

La educación en el entorno de las TIC

Las TIC proporcionan nuevos soportes que transforman el acceso y la producción de la información, así como alternativas innovadoras de amplio alcance en la educación, esas “giran en torno a tres medios básicos: la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones; pero giran, [...] de manera interactiva e interconexionadas, lo que permite conseguir nuevas realidades comunicativas” (Cabero, 1998, p. 198).

Los medios referidos se complementan, se integran y se potencian mutuamente; su interconexión no resulta ajena a los espacios universitarios. En el medio de la informática en la educación universitaria se tiene: Microsoft Office, Google, Workspace, OpenOffice y el acceso a plataformas de gestión del aprendizaje (LSM¹). En el medio de la microelectrónica surgen nuevos entornos de aprendizaje por el desarrollo de dispositivos inteligentes, realidad aumentada (AR²), virtual (VR³) y circuitos electrónicos como simuladores de laboratorios de aprendizaje. Por último, en el medio de las telecomunicaciones se impulsan interacciones más dinámicas por redes inalámbricas y de telefonía, que favorecen el uso de recursos de aprendizaje en línea masivos y abiertos (MOOC⁴), bibliotecas digitales y recursos educativos (OER⁵).

De acuerdo con Najar (2016), las Instituciones de Educación Superior (IES) han reconocido la importancia de entrelazar las TIC con el área educativa; conocer sus medios básicos y sus implicaciones en el sector educativo ofrece una visión completa de cómo estas herramientas y recursos tecnológicos se integran con facilidad en las actividades de la persona en áreas pedagógicas. Así mismo, las TIC ofrecen soportes sólidos que proliferan en programas académicos, permiten la creación de espacios híbridos de aprendizaje off-line y on-line, además de que integran texto, sonido e imagen en la comunicación digital.

Según Cabero (1994), se proyectaba que el empleo de las TIC impactara en la estructura de la educación en cuatro factores relevantes: 1) en el cambio en los roles tradicionales donde el docente ya no es el único poseedor del conocimiento, el estudiante entraría al mundo de la información global; 2) en el imperativo de la formación de un perfil del estudiante renovado, el alumno puede estar en un contexto escolar, incluso fuera de la escuela; 3) en los desafíos para el sistema educativo que buscan modelos de mayor flexibilidad; y 4) en la exigencia de una nueva formación del profesor en el manejo de las TIC y de alfabetización digital en el estudiante. Tales elementos hoy día, más que proyectos son realidades.

¹*Learning Management System*

²*Augmented Reality*

³*Virtual Reality*

⁴*Massive Open Online Course*

⁵*Open Educational Resources*

Por otra parte, la investigación de Ramírez *et al.* (2020), sobre el acceso y la actitud del uso de internet entre jóvenes de educación universitaria, arrojó que:

En lo que se refiere al uso y acceso, se observa que el 74.7% de los jóvenes universitarios reconoce llevar 5 años o más utilizando Internet, es decir, 7 de cada 10 navegan en la red desde hace ya varios años. A estos habría que añadir un 23.2% que lleva conectándose desde hace 3 y 4 años. Se conectan, por lo general, diariamente durante 4 horas o más (73.6%) y lo hacen masivamente desde su propio hogar (89.5%); aunque un 5.7% lo hacen en la escuela; el 2.2% en lugares públicos, y el 2.6%, en los hogares de otras personas.

Dicha investigación muestra que el uso de las TIC es inevitable en los jóvenes universitarios actuales, sin que exista relación entre el uso excesivo del internet con el éxito académico.

Particularmente en el IES de México, se muestra un amplio uso de mensajería instantánea como WhatsApp y Telegram (21,8%), seguido del uso de redes sociales como Facebook e Instagram (20,10%), en menor medida se reconoce el uso de plataforma educativas (13,3%) el correo electrónico (12,4%) y llamadas telefónicas (6,5%). (George *et al.*, 2023, p.10)

Según dicha investigación, los estudiantes adquirieron nuevas formas de estudio relacionadas con la alfabetización digital y el uso de herramientas tecnológicas, sin embargo, a pesar de esta sobreexposición, el nivel de alfabetización digital se mantiene en una tendencia media-baja, lo que sugiere que, aunque los estudiantes están usando más tecnologías, no necesariamente están adquiriendo las competencias para su uso efectivo. El acceso y exposición a las TIC no garantizan capacidades requeridas ni el nivel adecuado de alfabetización digital para utilizarlas de manera eficiente en la educación.

De modo que, el manejo de las TIC puede aportar una serie de avances potenciadores de la eficiencia del conocimiento, pero, a su vez, deben cuestionarse no solo las ventajas tecnológicas e instrumentales de estas formas de acceso a la educación y al conocimiento, sino también los posibles desafíos aledaños. El uso equilibrado de las TIC puede generar una influencia positiva en el universitario al priorizar responsabilidades académicas y utilizar las mismas de manera productiva. No obstante, sumado a la desigualdad en las capacidades y las destrezas digitales ante las tecnologías constantemente cambiantes, la falta de pensamiento crítico y la escasa evaluación del excedente de información incorrecta que se puede obtener en la red, existen amenazas y riesgos en el uso de las TIC (Sánchez, 2008).

Los desafíos en la educación universitaria en el espacio digital desde las TIC, según Sánchez (2008) muestran: a) aumento de las desigualdades por falta de habilidades en el manejo de herramientas digitales e inequidad para su acceso; b) homogeneización o imposición de ideas debido a los algoritmos de recomendación; c) infoxicación por la abundancia descontrolada de información; d) aislamiento o claustro de intercambio cibernético y uso excesivo de dispositivos electrónicos; e) choque de diferencias culturales e ideológicas que impida una visión social; f) insuficiencia de ejes de colaboración y fomento de comunidad, y g) carencia de diagnósticos técnicos que identifiquen deficiencias de aprovechamiento académico o encasillamiento de cono-

cimiento. Estos en sí ya muestran algunos desafíos. Sobre la actualidad, uno de los autores que se ha encargado de valorar las tecnologías y sus implicaciones en la sociedad desde los conceptos: *infocracia y sociedad de la transparencia* es Byung Chul-Han (2022, 2021, 2020, 2017).

Infocracia en la educación

La educación y la infocracia están intrínsecamente relacionadas en el contexto educativo contemporáneo. En él la información en el espacio digital constituye un recurso fundamental, caracterizado por la dependencia tecnológica y el acceso a la información. Esta realidad subraya la necesidad de fomentar un pensamiento crítico que permita a los estudiantes discernir la manipulación y el control de los datos en el ámbito educativo. Es así que debe capacitarse a los estudiantes no solo para consumir contenidos de manera efectiva, sino también para participar activa y conscientemente en un entorno donde los recursos pueden ser utilizados como herramienta de subjetivación.

Han es un filósofo alemán de origen surcoreano, reconocido por sus análisis críticos sobre la sociedad contemporánea y la cultura digital. Se ha cuestionado por los efectos de la tecnología, la digitalización y la información en la vida cotidiana, en la política y en la democracia. Ha analizado cómo la sociedad contemporánea está siendo moldeada por la lógica del rendimiento, la transparencia y la vigilancia. A partir de estas reflexiones, Han (2022) ha desarrollado el concepto *infocracia*, para describir el régimen de dominio en el que la información y su procesamiento a través de algoritmos e inteligencia artificial determinan los procesos sociales, económicos y políticos. Su trabajo ha sido fundamental para comprender cómo la digitalización y la información reconfiguran las estructuras de poder y control en la sociedad contemporánea, así como su impacto en la privacidad y la autonomía individual.

Un punto relevante para comprender tal concepto es el *algoritmo*, este se entiende como un “conjunto ordenado de operaciones sistemáticas que permite hacer un cálculo y hallar la solución a un tipo de problemas” (INESDI, 2021, párr. 2). Ello consiste en una serie de pasos que permite llevar a cabo una acción o tarea en específico a resolverla. En el espacio digital los algoritmos operan a través de motores de búsqueda evaluando datos y múltiples coincidencias de plataformas digitales, considerando factores como historiales de consulta de los usuarios. Todo aquello que resulta de la búsqueda responde y ha sido diseñado de acuerdo con comportamientos y preferencias de cada usuario.

En este sentido, los algoritmos automatizan la toma de decisiones mediante la recopilación y análisis de datos, lo que tiene importantes implicaciones en el ámbito educativo. Esta automatización puede influir en la personalización de la experiencia de aprendizaje, ya que puede adaptar los recursos y contenidos a las necesidades específicas de los estudiantes, pero también plantea desafíos relacionados con la diversidad de la información y la exposición a nuevas perspectivas.

Los algoritmos digitales están relacionados con la automatización sobre aquello que el sujeto visite o busque en la red. Según sus preferencias, le son arrojadas sugerencias y ofertas afines basadas en su historial de búsqueda. Es así que se entra al régimen de la información y la configuración particular de las conductas. Esto es lo que Han denomina infocracia, es decir, “la forma de

dominio en la que la información y su procesamiento mediante algoritmos e inteligencia artificial determinan de modo decisivo los procesos sociales, económicos y políticos” (Han, 2022, p. 9). La infocracia depende de cuatro elementos constituyentes: soledad del usuario, tiempo inestable, flujo de información y personalización algorítmica. Esto se explica a continuación.

En cuanto al primer elemento el autor dice que la infocracia requiere de una *condición de soledad* para generar una sumisión total, por lo que el estudiante requiere aislamiento y una política de visibilización particular: “El «hecho de ser visto sin cesar» mantiene el individuo disciplinado en su sumisión” (Han, 2022, p. 13). Para ellos las celdas de aislamiento son las redes de comunicación. De esta manera, el régimen neoliberal de la información se presenta como libertad y comunicación, lo que complica que el estudiante aprenda a convivir.

El segundo elemento consiste en cómo la infocracia exige una multiplicación viral de los datos con poca estabilidad temporal, la cual fragmenta la percepción del tiempo, al presentarse como un torbellino con el factor importante de la *aceleración*. Por lo que el tiempo es un factor decisivo de la infocracia denominado cortoplacismo, el cual prioriza los beneficios inmediatos con una visión limitada. Ante ello es importante reflexionar que “La inteligencia tiene una temporalidad completamente diferente” (Han, 2022, p. 34).

Sobre el tercer elemento la infocracia requiere la obtención de *información* desde dispositivos de registro que permitan el flujo de información. Para Han este tipo de dispositivos desintegran al sujeto en lo que denomina enjambre, encasillado en celdas y espacios individuales que dificultan la acción comunicativa. En la infocracia surge también la infodemia, la cual permite que los contenidos se difundan a gran velocidad más allá que la verdad, lo que provoca una mayor diseminación de posible información falsa. “Este autoadoctrinamiento produce infoburbujas autistas que dificultan la acción comunicativa” (Han, 2022, p. 47).

El último elemento clave es que la infocracia requiere de una *personalización algorítmica*. Para ello cuenta con filtros que muestran solo aquello de la visión del mundo con la que el sujeto está conforme. De este modo, las cuestiones sociales relevantes pueden quedar fuera del conocimiento del individuo, si no son de su interés. “La desaparición de la facticidad del mundo de la vida complica enormemente la comunicación orientada al entendimiento” (Han, 2022, p. 51). Se pierde la dimensión del otro como en una guerra de identidades, se está en un contexto de individualismo extremo, no se permite o no es viable el ejercicio democrático pleno.

Tal inercia infocrática ha configurado diversas sociedades emergentes con sus propios desafíos.

Tipos de sociedades en el territorio digital y sus aspectos relacionados con la educación

Para Area y Pessoa (2012) la gran cantidad de información digital configura nuestro comportamiento. Mientras que para Han (2022; 2021; 2020; 2017) el cambio y definición de cada sociedad también se ven afectados por otros elementos: la hipercomunicación, el exhibicionismo, la colaboración en la construcción de la transparencia. Sin embargo, el elemento central es la información (infocracia).

La transformación de la sociedad contemporánea hacia una cultura de la transparencia por la exposición constante de la interconexión digital impacta en la vida cotidiana del sujeto desde su individualidad, intimidad y autonomía. A causa de la omnipresencia global que permite el territorio socio digital, Han plantea interrogantes de cómo la sociedad en este ámbito demanda la transparencia y la exposición como sinónimos de progreso, incidente en una vigilancia masiva.

Las sociedades que formula Han (2021) parten del eje de la información y, a su vez, de cuatro puntos centrales: 1) la sociedad positivista ligada al rendimiento, 2) la transparencia y su afectación al valor de las cosas, 3) el despojo de la singularidad o el infierno de lo igual y 4) la pérdida de la atención profunda. Para ello Han (2017), en su libro *La sociedad del cansancio*, hace una comparativa de la sociedad disciplinaria y la *sociedad positivista*.

Han (2021, 2017) establece que el modelo de vida del siglo veinte y el del siglo veintiuno tienen una diferencia destacable, en la primera yace la idea de la negatividad, a consecuencia de estar incluido en un sistema de producción e industrialización. Describe a esta sociedad como poco permisiva y pasiva caracterizada por regirse por una coacción externa y por el “no poder”. Esto se conoce también como sociedad disciplinaria.

Para el siglo veintiuno se propone una sociedad del rendimiento: pasa del “no poder” a una sobreabundancia del “sí se puede”, que trae como resultado la coacción interna. En palabras de Han: “La positividad del poder es mucho más eficiente que la negatividad del deber” (Han, 2017, p. 16). Esto sería un escenario laboral que exaltaría la propensión al *burnout* (trabajador quemado) en la actualidad.

Por un lado, para el autor la sociedad contemporánea se caracteriza por la sociedad de la transparencia la cual se traduce en términos de precio lo que suprime la riqueza de las cualidades únicas por aquellas en función de su coste. “Las cosas se tornan transparentes cuando se despojan de su singularidad y se expresan completamente en la dimensión del precio [...] suprime cualquier rasgo de lo incommensurable” (Han, 2021, p. 12).

La sociedad de la transparencia se presenta con oportunidades como es la eliminación de distancia, la cual favorece la velocidad del intercambio de información, sin embargo, esta rapidez muestra el desafío para discernir en la sobreabundancia de contenidos y propiciar uniformación y desinformación. Por lo tanto, el desafío a enfrentar sería que el acceso inmediato a la información en el entorno digital a menudo exige al estudiante el abandono de su esfera privada, ya que muchas plataformas requieren la aceptación de cookies y el consentimiento para el uso de datos personales. Esta situación plantea un dilema importante: por un lado, la persona obtiene acceso a una vasta cantidad de recursos y conocimientos; por otro, se ve obligado a renunciar a parte de su privacidad y a aceptar condiciones que pueden no ser completamente transparentes.

La sociedad de la transparencia se caracteriza por la exigencia constante de visibilidad y la eliminación de la privacidad, lleva a una despersonalización y a una reducción de la negatividad, donde la intimidad y la distancia se ven amenazadas. Este es el contexto donde surge la idea de una sociedad positiva. Han (2021) señala como sociedad positiva, aquella que abandona la negatividad,

pero que también se despoja de la singularidad y deja las diferencias, es lo que llama un infierno de lo igual. Tal sociedad exige una renuncia de la esfera privada, por la transparencia, exhibición y constante desnudez, que implica la mirada del otro. Finalmente, surge la pérdida de la atención profunda. La cual se da a causa de la participación e interacción digital en tiempo real, desatando estímulos e impulsos ante la sobreexposición de información y provocando una percepción dispersa que le impide al estudiante concentrarse en trabajos y labores específicas.

Por lo tanto, la sociedad positivista puede llevar a una visión disminuida del mundo acorde a su convicción y conformidad. Requiere valorar que hay otro mundo posible que no necesariamente coincide con la propia idea y que no por ello carece de valor. El universitario necesita diversidad de perspectivas, identificación de sesgos y de prejuicios y pensamiento crítico.

Es esencial destacar que para el filósofo la sociedad de la transparencia es una cuestión central, esta condesa diferentes características consecuentes de la interacción digital, la vorágine del tiempo, la infoxicación, el alto rendimiento, etc. Han (2021), a la vez, alude que la sociedad positiva es una sociedad de la transparencia que cuenta con fácil acceso a una gran cantidad de información, sugiere que tal acumulación por sí sola no genera ninguna verdad. Insiste en que la falta de negatividad en esta sociedad da testimonio a la falta del ser, y que el exceso de comunicación no descarta la imprecisión del todo, sino que más bien la enfatiza.

La actual exposición en el entorno digital por el uso constante de herramientas digitales aniquila el habitar. “Habitar significaba originariamente estar satisfecho (en paz); llevado a la paz, permanecer en ella” (Heidegger en Han, 2021, p. 30). Por lo que la indisoluble coacción de la exposición y el rendimiento para Han amenazan esta paz:

El mundo no es hoy ningún teatro en el que se representen y lean acciones y sentimientos, sino un mercado en el que se exponen, vende y consumen intimidades. El teatro es un lugar de representación, mientras que el mercado es un lugar de exposición. (Han, 2021, p. 68)

La relación entre la intimidad, la exposición y la autenticidad, en el contexto de la sociedad contemporánea, puede ser aplicada a los desafíos que enfrenta la educación superior en el espacio digital. Las interacciones en línea pueden ser más superficiales y menos personales, lo que dificulta la creación de un ambiente de confianza y apoyo. Los estudiantes pueden ser reacios a compartir sus pensamientos y experiencias si sienten que están siendo constantemente vigilados o evaluados. La falta de un espacio seguro para la expresión personal puede limitar la profundidad del aprendizaje y la exploración de ideas.

Esa es la sociedad de la evidencia, que se caracteriza por dejarlo todo en un estado de simetría, en un terreno que no libera de lo igual: “lo nuevo, prospera solamente detrás de una máscara que protege de lo igual” (Han, 2021, p. 42). Pues bien, si esta sociedad de la evidencia requiere la transparencia, su libertad se reduce en la medida de la exigencia de simetría e igualdad. De tales efectos deviene la sociedad porno, denominada así porque todo se hace de inmediato de manera transparente y visible a la luz de la información y los medios, por lo que todo puede verse similar a un espectáculo en el que todo tiene que ser mostrado.

La sociedad porno se confronta con la exposición constante que puede llevar a una superficialidad en el aprendizaje, los estudiantes pueden sentirse presionados a consumir información de manera rápida y sin profundidad. La necesidad de estar constantemente visibles y ser evaluados en línea puede generar ansiedad y estrés en los estudiantes.

Actualmente compartir lo cotidiano en redes sociales digitales, se ha convertido en una forma instantánea de comunicar sin la exigencia de la presencia. Del Barrio y Ruiz (2014) hacen notar que el internet en la comunidad estudiantil es, en mayor medida, utilizado solo para redes sociales, lo que permite una exhibición del trastorno de actividad intensa, la llamada hiperactividad, o lo que Han denomina la sociedad de la aceleración. La describe como preocupada por una apurada movilidad, o bien, por el llamado síndrome de la prisa que la desabastece de sentido en un mundo de deberes por el predominio del hacer, vinculado a la positividad y a la coacción interna del sujeto: la auto explotación del hacer para llegar a lo que se desea. De modo que se caracteriza por una dispersión y disociación temporal y en este punto se encuentra la sociedad de la aceleración.

Esta última alude a la cultura de la intimidad, esta elimina el afuera y la negatividad, y deja al usuario solo lo que le gusta así, el sujeto se aísla del mundo exterior, ya que el algoritmo le ofrece únicamente aquello que disfruta, incluso se anticipa a sus futuras elecciones. La sociedad de la aceleración con la hiperproducción y sobrecarga de información puede dificultar la capacidad del universitario de procesarla y asimilarla. La hipercomunicación puede repercutir en la construcción de relaciones significativas por la constante desconexión interpersonal. Los actos escolares como rituales que provocan sentido de pertenencia y valoración de logros académicos también son importantes en el proceso formativo. La cultura de la gratificación instantánea puede afectar la capacidad de los estudiantes para perseverar en la resolución de problemas complejos y la valoración del proceso de aprendizaje por encima de los resultados inmediatos.

Según Han, aquí estaría también la sociedad íntima donde se carece de distancia en un terreno habitado por sujetos narcisistas que solo se quieren experimentar a sí mismos. “porque la sociedad actual organiza psicológicamente sus procesos internos de expresión y entre mezcla el sentido de la interacción social razonable fuera de los límites de la mismidad de cada uno” (Sennett, 2023, p. 563). Estas palabras engloban lo que acontece cuando el sujeto se encuentra en su zona de bienestar, tratan de un medio digital personalizado que experimenta para sí mismo y reafirmando su individualidad.

La sociedad íntima que tiene como rasgo la personalización y provoca la falta de diversidad lleva a una homologación excesiva de los contenidos educativos, a su vez, el consumo de intimidad puede generar pérdida de límites entre lo público y lo privado en el ámbito educativo y afectar su autonomía. La intimidad destruye espacios de juego, falta de conexión emocional y dinámica de aula, la preocupación por la privacidad puede inhibir la participación activa y la expresión auténtica, además de limitar el aprendizaje colaborativo.

El espacio digital modifica las formas de acción del sujeto, así como sus expresiones y su comunicación. Para Han, la sociedad de la información se relaciona con el mito de la caverna de Platón, donde los prisioneros ven sombras de representaciones influenciadas por narrativas preestableci-

das en el entorno digital. Se interpreta como un teatro que transporta al sujeto a mundos ficticios e invita a liberarse de la ilusión que impide acceder a un conocimiento más cercano a la realidad: es la sociedad de la información.

En la sociedad de la información es fundamental garantizar que, bajo el pretexto de promover una educación global, no se exponga a los estudiantes a la obligación de compartir sus datos personales o su perfil de identidad digital. Habría que separar el espacio digital para la formación universitaria del espacio individual o del ocio. De modo que no sea por la universidad que se facilite desde el algoritmo un pronóstico de comportamiento y de consumo determinado sobre la comunidad universitaria. Debe separarse, en lo posible, la universidad del mercado y los impactos en la autonomía y la libertad de sus estudiantes.

La sociedad de la información permite la apertura a la sociedad de la revelación. Ello implica un cambio de paradigma hacia un panóptico económico como sistema vigilante del comportamiento del sujeto (Han, 2021). De modo que se maximizan beneficios y ganancias sin límites a partir del seguimiento y la observación constante, esto es, la sociedad de la revelación y su propio desafío.

La sociedad de la revelación y aquella necesidad de exponerlo todo implica un monitoreo de comportamiento (panóptico digital) del que no debería formar parte la universidad. Pues tal inercia repercute en la presión del rendimiento, los estereotipos, las expectativas: refleja desigualdades. No todo lo universitario debe ser revelado siguiendo una inercia social, debe determinarse qué mostrar y los espacios adecuados para realizarlo sin que ello implique la vigilancia y el examen continuo de la comunidad universitaria.

Finalmente, se llega a la sociedad del control donde el exhibicionismo, o bien el auto exhibicionismo y el panóptico digital se vuelven mecanismos de poder y vigilancia. “La exhibición pornográfica y el control panóptico se compenetrán” (Han, 2021, p. 89). En este sentido, la sociedad del control plantea interrogantes sobre los conceptos de libertad a partir de la desaparición de la instancia dominadora o bien en una coacción interna.

La sociedad del control, en la que se restringe la libertad por el panóptico digital, limita la autonomía del estudiante y puede inhibirlo de su libre expresión. La vigilancia constante y el control pueden socavar la confianza en la comunidad educativa en un espacio digital sin límites. Lo que puede repercutir en un aumento de estrés y ansiedad o bien, en el agotamiento del estudiante. La universidad debe ser un espacio seguro para el desarrollo ante la vorágine del entorno digital, debe promover espacios éticos ante una comunidad y ser responsable también de la individualidad.

Análisis

La afirmación de Byung-Chul Han: “a diferencia del régimen de la disciplina, no se explotan cuerpos y energía, sino información y datos” (Han, 2022, p. 9) resuena en el contexto de la educación superior ante la necesidad de formar a los estudiantes no solo en el uso de herramientas digitales, sino también en la crítica y el análisis de la información. A medida que las instituciones adoptan tecnologías que recopilan datos sobre el rendimiento y el comportamiento de los estudiantes, surge

la preocupación de que esta información pueda ser utilizada de manera que comprometa la autonomía y libertad de los individuos.

La tipología de sociedades propuestas por Han (2021) describe cambios sociales y culturales provocados por las nuevas tecnologías digitales, los cuales se caracterizan por la transparencia, la vigilancia y la exposición constante:

El big data y la inteligencia artificial ponen al régimen de la información en condiciones de influir en nuestro comportamiento por debajo del umbral de la conciencia. El régimen de la información se apodera de esas capas prereflexivas, instintivas y emotivas del comportamiento que van por delante de las acciones conscientes (Han, 2022, p. 23).

Por lo que se cuestionan los valores predominantes en la sociedad contemporánea, la importancia de su autonomía y la repercusión de la interconectividad tecnológica. Bajo ese contexto, resulta importante considerar las implicaciones del estudiante en los procesos de enseñanza, el respeto a la privacidad, sus procesos de comunicación, las posibilidades de diálogo y la preservación de espacios reflexivos sobre los contenidos y la incentivación del desarrollo universitario (Edel *et al.*, 2011).

La hipercomunicación tiene un efecto en la atención y el aprendizaje que puede dificultar la concentración, así como la digitalización afecta la esfera privada, “Roland Barthes define la esfera privada como «esa zona del espacio, del tiempo, en la que no soy una imagen, un objeto»” (Han, 2020, p.8) lo que puede influir en la capacidad de los estudiantes para reflexionar:

El smartphone es un aparato digital que trabaja con un *input-output* pobre en complejidad. Borra toda forma de negatividad. Con ello se olvida de pensar de una manera compleja. Y deja atrofiar formas de conducta que exigen una amplitud temporal o una amplitud de mirada. (Han, 2020, p. 29)

Ello también implica la desmediatización de la comunicación, que provoca que los estudiantes ya no dependan de intermediarios para acceder a los contenidos. Esto puede llevar a una crisis en la representación del conocimiento y a la dificultad de establecer una autoridad académica, lo que puede afectar la calidad de la educación.

La educación universitaria enfrenta desafíos que reflejan las tensiones entre la velocidad de los datos y la capacidad humana para asimilarla y aplicarla. Uno de los aspectos más inquietantes es la condición de soledad que caracteriza a la infocracia descrita por Han. Este aislamiento se intensifica en un entorno donde la multiplicidad viral de la información compite por la atención de los individuos, para ello ha creado una sobrecarga cognitiva que fragmenta la concentración y obstaculiza el aprendizaje profundo.

La aceleración de la digitalidad contribuye a una visión limitada y superficial del conocimiento, ya que la rapidez con la que se difunden los datos a menudo impide un análisis crítico y analítico.

Esta velocidad también entorpece la acción comunicativa, como lo señala Han en *En el enjambre*, donde el encasillamiento de las ideas y la polarización exacerbada por las redes sociales limitan el diálogo genuino y la construcción colectiva del conocimiento.

Las infoburbujas y la personalización algorítmica agravan estos problemas, ya que los universitarios y académicos son cada vez más propensos a quedar atrapados en ecosistemas informativos cerrados que refuerzan sus propias creencias y limitan la exposición a perspectivas divergentes. Esta situación no solo afecta la pluralidad y la diversidad intelectual, sino que también erosiona la base de una democracia auténtica, donde el debate y la deliberación son esenciales para el progreso educativo y social.

El modelo digital actual también promueve un individualismo total, donde el enfoque en el alto rendimiento y el predominio del hacer genera una cultura de competencia extrema y coacción interna. Los estudiantes y académicos se sienten constantemente presionados a producir, lo que contribuye al burnout y a un agotamiento emocional que socava el bienestar general y la calidad de la educación.

Cierto es que algunos de los impactos positivos que presentan las TIC es el autoaprendizaje, el conocimiento personalizado, la organización eficiente de responsabilidades académicas, la posibilidad de tener acceso a la educación por medios de recursos globales inmediatos, que enriquecen los procesos educativos desde cualquier lugar con un seguimiento de monitoreo remoto (Monteiro y Leite, 2021). También lo es que esto ha permitido que Instituciones de Educación Superior reconozcan el impacto de las TIC en la estructura de la educación, así como sus desafíos.

Si bien las TIC tienen un alto potencial, su uso conlleva ciertos riesgos como es la homogeneización o la imposición de conocimiento, la falta de acceso equitativo, la infoxicación, la comunicación limitada a pantallas e interfaces, el posible aislamiento del uso inadecuado de las mismas, la incapacidad del estudiante de seleccionar, producir y utilizar la información recibida, así como discernir entre la gran cantidad de material informativo.

Desde esta línea de pensamiento y con el referente de los efectos de la tecnología y la digitalización que propone Han (2022, 2021, 2020, 2017), se debe establecer un enfoque crítico y reflexivo sobre los desafíos que enfrenta una sociedad dominada por la información y la tecnología, ello puede repercutir en la libertad de expresión o en su espacio personal. La universidad global no puede evitar la interacción digital, pero debe señalar o hacer lo posible por mitigar tales riesgos y abordar los desafíos.

Conclusiones

Es necesario reconocer que las TIC demandan un estudiante que esté enfocado en el proceso de aprendizaje, el cual precisa estar preparado para tomar decisiones y elegir su propia dirección de aprendizaje; en esencia, requiere ser capaz de auto-aprender. Esto representa un desafío para el sistema educativo, implica que el estudiante y el profesor realicen un trabajo en conjunto en el proceso didáctico que desestructure solo el trabajo en el aula y permita la interacción con herramientas

digitales para dejar de considerarlas únicamente como fuentes de distracción, ahorro de tiempo o plagio, especialmente cuando no se utilizan de manera adecuada o guiada.

La educación en el espacio digital, según Han, comprende una fragmentación de la esfera pública donde la información se dispersa y se vuelve difícil de verificar. Los estudiantes, inmersos en un entorno digital saturado de información, pueden tener dificultades para comprometerse en diálogos significativos y críticos. Lo que significa que las instituciones promuevan la alfabetización tecnológica y la capacidad de evaluar las fuentes de información, de modo que puedan moverse con confianza en un entorno ambiguo como es el digital.

Otro factor importante ante el creciente uso de las TIC exige lo que el autor considera la racionalidad digital, la cual se basa en el colectivo más que en el individuo. Esto sugiere que la educación superior debe adaptarse a un enfoque más colaborativo y comunitario, fomentando el trabajo en equipo y la co-creación de conocimiento entre los estudiantes y por ende en comunidad. En el ámbito educativo se resalta la necesidad de preparar a los estudiantes para ser ciudadanos informados y activos, capaces de participar en procesos democráticos de manera efectiva.

El análisis de Han en *La sociedad de la transparencia* proporciona una perspectiva crítica al reconocer que la transparencia puede tener consecuencias adversas en la experiencia de aprendizaje, como la hipercomunicación, la despersonalización de las interacciones y la presión por la exhibición, fenómenos que pueden obstaculizar el desarrollo de un aprendizaje más auténtico. Por lo tanto, se debe adoptar un enfoque reflexivo que priorice la privacidad, fomente la creatividad y promueva relaciones interpersonales de modo que cultive un ambiente de la diversidad de pensamientos y prepare a los estudiantes para enfrentar un mundo cada vez más complejo e info-conectado.

En última instancia, la educación superior debe ser un espacio donde la transparencia no se convierta en un instrumento de control, sino en una herramienta que potencie el aprendizaje y la colaboración. Lo que implica a) promover la reflexión crítica y el análisis en el aprendizaje; b) fomentar la comunicación abierta y el debate democrático; c) revalorizar la conexión humana y el bienestar; d) cuestionar el predominio del hacer y la productividad, y g) impulsar un desarrollo digital humanista.

Lo anterior no debe limitarse solo al uso y manejo de las herramientas ofrecidas, sino a desarrollar habilidades de discernimiento que le permitan al estudiante evaluar de manera objetiva la información a la que tiene acceso. No solo de aquello que obtiene, sino también de lo que da y lo que desde su intimidad ofrece a cambio.

Reconocer y conocer los riesgos de su privacidad, su seguridad y de su posible control a través de su perfil digital. Una formación con tal enfoque le permitirá estar atento a proteger su información personal, a ser consciente de su comportamiento en línea y contribuir de manera constructiva en la comunidad educativa y global.

Para finalizar, también es necesario fomentar la guía de expertos y docentes que promuevan una cultura de participación activa en el ámbito digital. Ello implica adoptar un enfoque multidimen-

sional que aborde aspectos técnicos, sociales, éticos, psicológicos y culturales en el entorno digital, junto con instituciones educativas que promuevan prácticas mediáticas responsables. La universidad debe ser un espacio seguro desde donde se posibilite la formación de personas críticas en ámbitos globales, sin que por ello deban ofrecer a cambio su tiempo, intimidad e información como moneda de cambio.

Referencias

- Area-Moreira, M. y Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, 19(38), pp. 13-20. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-01>
- Cabero, J. (1994). Nuevas tecnologías, comunicación y educación. *Comunicar*, 3, pp. 14-25. <https://doi.org/10.3916/C03-1994-04>
- Cabero, J. (1998). Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: aportaciones a la enseñanza. En: Cabero Almenara, J. (Coord.) *Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación*. McGraw-Hill Interamericana de España, pp. 15-38.
- Del Barrio, Á. y Ruiz, I. (2014). Los adolescentes y el uso de las redes sociales. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: Revista INFAD de Psicología*, 3(1), pp. 571-576. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v3.537>
- George, C., Ruiz, J., Glasserman M., y Olarte Y. (2023) Hábitos de estudio desarrollados durante la complejidad digital en la pandemia: Investigación comparada entre estudiantes universitarios de México y Colombia. *Education in Knowledge Society*, 24, pp. 1-16. <https://repositorio.tec.mx/ortec/handle/11285/651471>
- Han, B. C. (2017). *La sociedad del cansancio*. Herder Editorial
- Han, B. C. (2020). *En el enjambre*. Herder Editorial
- Han, B. C. (2021). *La sociedad de la transparencia*. Herder Editorial
- Han, B. C. (2022). *Infocracia*. Taurus.
- INESDI. Algoritmos digitales: qué son, tipos y ejemplos. (2021, 22 diciembre). <https://www.inesdi.com/blog/algoritmos-y-marketing-digital/>
- Monteiro, A., y Leite, C. (2021). Alfabetizaciones digitales en la educación superior: Habilidades, usos, oportunidades y obstáculos para la transformación digital. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(65). <https://doi.org/10.6018/red.438721>
- Edel, R., Juárez, M., Navarro, Y., y Ramírez M. (2011). Foro inter-regional de investigación de

entornos virtuales de aprendizaje: integración de redes académicas y tecnológicas. *Red Temática de Tecnologías de la Información y Comunicación*, Primera Edición. <https://repositorio.tec.mx/handle/11285/577863>

Morales, A., Zacatenco, J., Luna, M., García, R., e Hidalgo, C. (2020). Acceso y actitud del uso de Internet entre jóvenes de educación universitaria. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, 14(1), e1174. <https://doi.org/10.19083/ridu.2020.1174>

Najar, O. (2016). Tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación. *Praxis & Saber*, 7(14), 9. <https://doi.org/10.19053/22160159.5215>

Sánchez, E. (2008). Las tecnologías de información y comunicación (TIC) desde una perspectiva social. *Revista Electrónica Educare*, 12, pp. 155-162. <https://doi.org/10.15359/ree.12-Ext.13>

Sennett, R. (2023). *El declive del hombre público*. Península.

APLICACIÓN DEL UTILITARISMO SOCIAL A LAS POLÍTICAS Y A LA SALUD PÚBLICAS

APPLICATION OF SOCIAL UTILITARIANISM TO PUBLIC POLICIES AND HEALTH

Benjamín Herreros

Facultad de Medicina, Universidad Complutense de Madrid

Instituto de Ética Clínica Francisco Vallés, Universidad Europea de Madrid

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6708-7102>

Correo electrónico: benjaminherreros@ucm.es



Este es un documento de acceso abierto bajo la licencia
Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial
(CC BY-NC 4.0 Internacional)

Recepción: 10/12/2024

Aceptación: 25/02/2025



DOI: <https://doi.org/10.53436/0359ALcr>

D'Perspectivas Siglo XXI, Volumen 12, Número 23, Año 2025. Enero-Junio

Resumen

Los utilitaristas atienden a las consecuencias de los actos, concretamente a la consecución del mayor bien común, y no tanto al respeto de principios o normas establecidas apriorísticamente. No es una ética de intenciones, lo cual es fútil, sino de resultados. Dado que hay muchos utilitarismos, se propone el utilitarismo de preferencia (que antepone la consecución de los valores prioritarios para la comunidad) y de regla (que marca criterios generalizables para la realización del bien común) como guía para la toma de decisiones en políticas públicas, en concreto en salud pública. En el artículo se exponen las normas propuestas por algunos autores sobre este utilitarismo, que se podría denominar *utilitarismo social*. Es prioritario reenfocar la educación en ética a la ciudadanía, para que esta no se convierta en una mera declaración de intenciones, en una simple formulación de valores y principios. La educación en ética tiene que ser exigente, porque debe incluir el estudio de las consecuencias de cada decisión, la reflexión continua sobre los valores que hay que realizar y la priorización del bien común, lo cual no es sencillo.

Palabras clave: Utilitarismo, bioética, políticas públicas.

Abstract

Utilitarians are concerned with the consequences of actions, specifically the achievement of the greatest common wellness, and not so much with respect for principles or rules established a priori. It is not an ethics of intentions, which is futile, but of results. Given that there are many utili-

tarianisms, the preference utilitarianism (which prioritizes the achievement of priority values for the community) and rule utilitarianism (which sets generalizable criteria for the realization of the common wellness) are proposed as a guide for decision making in public policies, specifically in public health. The article presents the rules proposed by some authors on this utilitarianism, which could be called social utilitarianism. It is a priority to refocus ethics education on citizenship, so that it does not become a mere declaration of intentions, a simple formulation of values and principles. Ethics education must be demanding, because it must include the study of the consequences of each decision, continuous reflection on the values to be realized and the prioritization of the common wellness, which is not easy.

Keywords: utilitarianism, bioethics, public policies.

Introducción

El consecuencialismo es una teoría moral que trata de dilucidar cuál es la decisión que obtiene mejores resultados. El mejor justificado es el utilitarismo, en concreto el de regla y preferencia. Este utilitarismo busca normas (reglas) generalizables (universalizables) que produzcan como resultado el mayor bien para la mayor cantidad de personas posible. Da *preferencia*, además, a la consecución de valores prioritarios para la comunidad/sociedad (entre otros: igualdad, equidad, salud), por encima de los valores privados/individuales; es un utilitarismo social, que busca reglas útiles para la comunidad. Por este motivo, muchas de las leyes que se adoptan están fundadas en el utilitarismo de regla y preferencia.

En el ámbito mediterráneo y latinoamericano (Blanco, *et al.*, 2024), en ética gozan de más prestigio las corrientes deontológicas o principialistas, que marcan *a priori* los principios, normas y valores que se deben respetar. Son éticas que siguen la tradición kantiana, donde la intención es lo fundamental. Se identifican valores, trasladados a principios o imperativos, que impelen qué se debería hacer. Si finalmente no se hace, si a la postre es un fracaso y no se obtiene lo bueno, da igual, porque “lo importante era la intención”. La crítica utilitarista a estas éticas es que la intención no sirve de nada si no se obtienen buenos resultados. Como señala la máxima atribuida a San Bernardo de Claraval y también a Santa Teresa de Jesús, “El camino del infierno está empedrado de buenas intenciones”.

Se es responsable de lo que se hace, del resultado de las acciones, no de la intención. La responsabilidad está en no haber escogido la mejor decisión, de los daños y consecuencias derivados. Si en un accidente de tráfico se le salva la vida a un paciente grave, porque los propios principios morales aconsejan hacerlo, y como consecuencia fallecen a medio plazo más personas, se es responsable de esas muertes, siempre y cuando se esté informado sobre las consecuencias de cada curso de acción.

En este artículo se justifica por qué el utilitarismo de regla y preferencia es una guía adecuada para tomar decisiones en políticas públicas y en salud pública. En estos ámbitos se busca el bien común y el reparto justo de recursos sanitarios. Las reglas de este utilitarismo se fundamentan en la neutralidad (imparcialidad) y en el igualitarismo, lo que supone mostrar igual preocupación y respeto

por todos los sujetos, se conozcan o no se conozcan. También se explican los principales recelos y barreras que provoca. Por último, se realiza una propuesta educativa; solo con una adecuada educación ciudadana se pueden mitigar los temores y derribar las barreras que impiden la realización efectiva del bien común.

¿Qué es el utilitarismo?

Las éticas consecuencialistas consideran que la mejor decisión es la más útil, la que obtiene el mejor resultado, aquella que trae las consecuencias más favorables. Según Richard M. Hare (1981), hay que convertirse en buenas personas y cumplir con los deberes, no por sí mismos, sino porque hacerlo conducirá a obtener el mayor bien. Por otro lado, no contemplan la intención de los actores, sino que colocan el bien moral al final de la acción, en el logro del resultado. La intención no garantiza la realización de los bienes, si alguien tiene buena voluntad pero el resultado de su acción es desastroso, dado que la ética es una disciplina práctica, se trataría de una acción inservible, sería condenable desde esta corriente. Como los consecuencialismos se centran en el resultado, en el fin último (el *telos*) de la acción, son éticas teleológicas.

En el libro de Peter Singer *Ética práctica* (1984), se explica que el consecuencialismo no empieza con las normas morales, sino con los objetivos, valora los actos en función de si favorece alcanzarlos. Especifica que el utilitarismo es la teoría consecuencialista mejor conocida, pero no la única, es la mejor justificada. No es egoísta (no busca el propio beneficio), porque persigue el mayor bien para la mayor cantidad de personas (Singer, 1977). En resumen: el bien moral para el utilitarismo consiste en lograr la mayor cantidad de bienes y valores para la mayor cantidad de personas. Como consecuencialismo, funda el criterio de la moral en el resultado, de modo que: lo mejor es aquello que obtiene el mayor bien, desde un punto de vista global.

El utilitarismo es, ante todo, racional, aunque difiere a los deontologismos (al principialismo): mientras que estos colocan los valores –implícitos en sus principios y normas– al comienzo de la acción, el primero los sitúa al final. Para los principialistas es primordial respetar *a priori* determinados valores, en cambio, para los utilitaristas lo prioritario es realizarlos. Para un utilitarista, el deber concreto ante una decisión se establece calculando los resultados: se debe escoger aquello que traiga el mayor bien global para la mayor cantidad de personas; se estipula la estrategia más útil para la consecución de los valores morales y para que se beneficien cuantos más de todos los implicados en el problema.

Utilitarismo de acto y de regla. Hedonista y de preferencias

Averiguar qué es lo mejor para el mayor número de personas –qué maximiza la utilidad– no es sencillo, por lo que existen varias versiones de utilitarismo (Singer, 2003). Para el *utilitarismo de acto* la acción correcta es aquella que, de todas las disponibles, se obtienen las mejores consecuencias (o, al menos, las no peores) para el sujeto que decide. Aquí se juzga la ética de cada acto de forma independiente, en cada situación específica la persona determina qué se debe hacer, por lo que una decisión utilitarista individual podría tener malas consecuencias generales o a otros niveles. Tiene

una perspectiva de utilidad individual, que puede conducir al egoísmo ético. Para el *utilitarismo de regla* la acción correcta es aquella que sigue la norma o la clase de acciones que habitualmente tendría las mejores consecuencias (o, al menos, las menos perjudiciales) para la mayor cantidad de personas. Tiene en cuenta, ante todo, el bien común o general.

Las leyes son a menudo instancias del utilitarismo de regla: se eligen porque producen globalmente las mejores consecuencias. Este tipo de utilitarismo no es un mero situacionismo, como el utilitarismo de acto, porque incorpora reglas generales, acordes con el principio de utilidad. Estas dos versiones del utilitarismo pueden contradecirse, por ejemplo: si el acto que tiene las mejores consecuencias para un sujeto está prohibido por una regla; cuando las libertades individuales entran en conflicto con el bien general, si los individuos ignoran las leyes marcadas utilitariamente, o cuando exigen para ellos o sus familiares un recurso escaso.

Según Richard M. Hare (Scarre, 1996; Hare, 1981), el pensamiento moral ocurre en dos niveles: 1) El intuitivo, constituido por principios *prima facie* sólidos, que sirven para actuar con eficacia y rapidez en la vida cotidiana. Es el conjunto de reglas generales justificadas por el utilitarismo de regla (la experiencia muestra que, la mayoría de las veces, promueven la utilidad), no precisan de una reflexión prolongada como “no matar”, “no robar”, “ser honesto”, “no decir mentiras”, “pagar siempre las deudas”, etcétera. Hay razones tanto prácticas como psicológicas para que se adopten como reglas morales básicas estos principios intuitivos *prima facie*. 2) El crítico, que es más reflexivo y deliberativo (sistemas 1 y 2 en psicología). Este requiere elegir la acción que maximizará el bien cuando se piensa tranquilamente y con todos los hechos en la mano. Es necesario para situaciones complejas, donde hay tiempo para distinguir qué es lo correcto y dónde, según Hare, habría que aplicar el utilitarismo de acto. El pensamiento crítico no apela a ninguna intuición moral, la situación concreta hace que el sujeto tenga que deliberar qué tiene que hacer para maximizar el bien en esa situación, sin olvidar el contexto y las reglas generales. De acuerdo con R. M. Hare, el pensamiento intuitivo y el crítico se complementan en la vida moral de los seres humanos. El pensamiento crítico tiene como objetivo seleccionar el mejor conjunto de principios *prima facie* para su uso en el pensamiento intuitivo. También puede emplearse cuando ambos entran en conflicto.

Tanto los utilitaristas de acto como los de regla elaboran sus juicios para dilucidar cuáles son los mejores resultados y consecuencias, y qué bienes o valores hay que preservar al final de la acción. Para el *utilitarismo clásico* o hedonista de Jeremy Bentham, John Stuart Mill o Henry Sidgwick, solo se deben considerar como significativos el placer y el dolor, la felicidad y el sufrimiento. Se desea el placer y la felicidad, mientras que se huye del dolor y del sufrimiento. En otras palabras, para el hedonismo lo intrínsecamente bueno son las experiencias positivas de placer y felicidad, en tanto que lo propiamente malo son las experiencias negativas de dolor e infelicidad. El resto de los bienes son significativos solo en la medida en la que afectan a la felicidad y al sufrimiento de los seres sintientes. Por otro lado, el *utilitarismo de preferencias* responde a la pregunta sobre las mejores consecuencias de otra manera: es mejor vivir una vida con menos felicidad o placer (incluso con más dolor y sufrimiento), si con ello se satisfacen otras preferencias o valores importantes para más sujetos. Se anteponen otros bienes a la felicidad y al placer, como, por ejemplo, la igualdad, la libertad o la salud.

Peter Singer y Julian Savulescu, la máxima utilidad global

El utilitarismo de Peter Singer es de regla y preferencias. Busca normas útiles generalizables (universalizables), considerando además que el curso de acción correcto es aquel que, a largo plazo, satisface más preferencias de las que frustrará. Julian Savulescu, australiano como Peter Singer, ha aplicado el utilitarismo de regla y preferencias a las políticas públicas y a la salud pública. Por ejemplo, al reparto de recursos sanitarios escasos, el ámbito en que mejor se justifica dicho utilitarismo (Savulescu, 2002).

La pregunta en políticas públicas es ¿qué opciones generarán el mayor beneficio general?, lo cual puede ser diferente de la mera distribución igualitaria o equitativa de un bien. Para Savulescu hay que equilibrar la distribución equitativa de los recursos con la beneficencia entre sí, es decir, con el mayor beneficio real general. A pesar de sus limitaciones, la mejor guía está en la ciencia, en las mejores pruebas disponibles acerca de lo que sucederá cuando se toma una determinada decisión. Hay que guiarse por lo que científicamente se predice que será mejor. Como el utilitarismo suele aceptar que los casos de bondad y maldad se pueden agregar de forma cuantitativa, la utilidad esperada de una acción sería la suma del valor de los diferentes resultados (casos) probables derivados de dicha acción (Savulescu, 2020).

Existen reglas generales utilitarias que pueden guiar la toma de decisiones para el reparto de los recursos sanitarios y que son aplicables en salud pública. Esas mismas se fundan en la neutralidad y en el igualitarismo que postula el utilitarismo de regla. Para esta corriente, como explica Hare (1993), en la mayoría de las situaciones sobre las que se hacen juicios morales intervienen personas diferentes. Al tomar una decisión moral, se deben tratar con la misma importancia los intereses, fines o preferencias de las diferentes personas afectadas por las acciones. Preferencias iguales tienen el mismo peso, esto equivale a mostrar igual preocupación y respeto por todos; más aún, implica tratar los intereses de los demás al mismo nivel que los propios. Esto, según los utilitaristas, es lo que demanda ser justo con todos los afectados y obedecer el mandato de Bentham: “Todos deben contar por uno, nadie por más de uno”.

Reglas para el reparto de recursos limitados

Las políticas públicas en sanidad deben buscar el bien común y el reparto justo de los recursos sanitarios. Sin embargo, a menudo están impulsadas por meros intereses políticos cortoplacistas o por la opinión popular, no por la ética, es decir, por la búsqueda de lo bueno y de lo mejor. Gran parte de las decisiones éticas en políticas públicas no buscan lo mejor para la mayoría, sino satisfacer determinadas demandas sociales, soportan ideología, moralismo y, a veces, falsas ilusiones como, por ejemplo, hacer desaparecer problemas éticos complejos.

Aunque el utilitarismo es una teoría exigente, puede evitar daños y sufrimiento. Si se anteponen intereses presentes o valores particulares (autonomía, privacidad, dignidad, libertad) a la máxima utilidad global, debe hacerse con plena consciencia de las consecuencias, del daño global causado y del coste ético. Hay que tener buenas razones para elegir deliberadamente un curso de acción que, para el conjunto sea peor (Savulescu, 2020).

Con el objetivo de dotar de criterios éticos públicos (comunes) a las políticas sanitarias y al reparto de recursos, Julian Savulescu, Ingmar Persson y Dominic Wilkinson han identificado una serie de normas fundadas en el utilitarismo de regla y preferencia. Son un conjunto de reglas para las decisiones de salud pública, en concreto para repartir los recursos sanitarios, especialmente si estos son escasos (Savulescu *et al.*, 2020):

1. *Regla del número*: Se debe extender el recurso más beneficioso a la mayor cantidad posible de personas. Para ello, el utilitarismo requiere información precisa y evidencias científicas. Sin pruebas convincentes, es menos probable elegir los medios que produzcan el mayor beneficio. Para conocer cuál es el recurso más beneficioso se requiere ciencia: la investigación es sustancial para obtener la mejor estimación de consecuencias y probabilidades dentro de la gama de posibles cursos de acción. Dado que lo que más importa es el mayor bien (el bienestar) general, otros bienes o valores particulares, incluso la libertad o determinados derechos individuales, tienen que estar subordinados al mayor bienestar.
2. *Regla de la duración o de la longitud*: Según el utilitarismo, es importante cuánto tiempo se disfrutará de un beneficio, es decir, la cantidad de bien que el recurso produce globalmente y en cada sujeto. Por ejemplo, para un tratamiento que salva vidas, debe preferirse aquel que salva la vida más tiempo.
3. *Regla de la calidad de vida*: Los utilitaristas no solo consideran la cantidad (número y duración del beneficio, por ejemplo, vidas salvadas y cuánto vivirán esas personas), también importa la calidad, el cómo vivirán esas personas. El utilitarismo no busca en rigor salvar la mayor cantidad de vidas, sino lograr el mayor bienestar general, incluida la duración y la calidad de vida. No obstante, comparar o medir de forma general el bienestar entre grupos de individuos no es sencillo. No es necesariamente cierto que alguien con discapacidad tenga menos bienestar y calidad de vida. ¿Qué hace que la vida de una persona sea buena y posea bienestar? Entre otras cosas, su felicidad, la satisfacción de sus deseos y la plenitud como ser humano, lo cual incluye, entre otras cosas, tener relaciones plenas y profundas con los demás y ser autónomo. Si los años de vida salvados son de calidad reducida, influye en el beneficio general y, por tanto, en si vale la pena asumir dicho coste económico.
4. *Importa el resultado, no cómo surge el resultado*: No cuenta la intención ni el origen de la decisión, sino el resultado real. En el soporte vital, por ejemplo, es moralmente irrelevante si el resultado es consecuencia de un acto o de una omisión (de no iniciar una medida o de retirarla; *withdrawing or withholding*). Se es responsable de las consecuencias de los actos y también de las omisiones, por lo que no implementar una buena política pública equivale a aplicar una mala política si el resultado de ambas decisiones es el mismo.
5. *Beneficio social*: Según el utilitarismo, todas las consecuencias de las acciones, tanto a corto como a largo plazo, directas e indirectas, son relevantes en las decisiones. Hay que considerar, además del beneficio para la persona directamente afectada por una acción, los posibles beneficios para otros. A esto se le denomina “beneficio social” o valor social. Desarrollar reglas generales para evaluar este último es ética y epistemológicamente complejo, porque puede

conducir a cometer abusos y muchas veces es difícil aplicarlas de manera justa. El utilitarismo debe cuidar los posibles abusos derivados de la aplicación de sus reglas y, si al implementarlas existe riesgo de abusos, debe considerar si ponerlas en práctica.

6. *Responsabilidad*: Para los utilitaristas, la persona es moralmente responsable en la medida en que los efectos de los actos u omisiones sean previsibles y se tenga control sobre ellos. Las intenciones son irrelevantes, lo que importa no es lo que se desea que suceda, sino lo que se puede prever y lo que realmente sucede, en suma: se es responsable de una acción, incluso si las consecuencias no son intencionadas, pero sí son previsibles y evitables. Esto implica que no adoptar un curso de acción que produciría mayor bien o evitaría más daño equivale a causar dicho daño intencionalmente. Para los utilitaristas la responsabilidad moral por elegir una decisión peor es alta. Siempre que, de manera previsible y evitable, se provoca una situación peor o que no es la óptima, se es moralmente responsable y culpable. Si, por ejemplo, para lograr la mejor política pública se requiere más investigación, hay responsabilidad de las muertes que ocurren si esta no se realiza.
7. *Imparcialidad*: El utilitarismo pretende maximizar el bien concebido imparcialmente; en su nivel crítico es una teoría igualitarista, carente de fronteras personales o nacionales. Señala que se debe considerar de forma imparcial e igualitaria el bienestar de todas las criaturas sintientes. Es necesario tener en cuenta a las personas mayores y jóvenes, a los enfermos y sanos, a los del propio país y al nivel internacional, a las personas actuales y a las futuras. Según el utilitarismo, la política correcta es aquella que maximiza el bienestar general, de todas las personas en todos los países. El utilitarismo abraza la igualdad radical e imparcial. En las mismas condiciones, todo el bienestar y las muertes son iguales, sean estas de seres queridos o de desconocidos.
8. *Evitar sesgos y errores cognitivos contrarios al mayor bien*: Se deben evitar los sesgos psicológicos, las intuiciones, emociones y heurísticas que impidan que se realice el mayor bien, dado que gran parte de las decisiones ordinarias están impulsadas por estas últimas, el utilitarismo parece contrario a la moral convencional (de la mayoría de las personas). En ocasiones los humanos se conmueven y motivan más con el sufrimiento directo de un solo individuo, por ejemplo, si es muy cercano o si se publicita en los medios de comunicación, en lugar de tomar medidas que prevengan el sufrimiento de una cantidad mayor de individuos desconocidos o no identificables. Un sesgo en políticas públicas es el del futuro cercano. El deseo de evitar daños o muertes presentes es más fuerte que el deseo de evitar daños o muertes futuras, incluso si se produce una pérdida de oportunidad, es decir, si el daño futuro es mayor. Sin embargo, para el utilitarismo las vidas estadísticas importan tanto como las vidas identificables. Se debería dar el mismo peso a la salud o la vida de los extraños, incluso si son de otros países, que a la de los seres cercanos, por lo que favorecería desviar recursos hacia donde los efectos positivos sean mayores.

¿Por qué es tan impopular el utilitarismo?

El enfoque utilitario no es fácil, pretende aterrizar las políticas públicas valorando cuidadosamente y con responsabilidad las consecuencias de las acciones, para lo cual es preciso enfrentarse

sin tapujo a los hechos y a los valores en juego. Elegir el curso de acción que beneficiará en gran medida a la mayoría de las personas, además de difícil, puede resultar contraintuitivo, ya que es posible optar por decisiones futuras que sean globalmente mejores, pero que dejen a un lado valores u opciones presentes más visibles (y sensibles) para los decisores.

Por tanto, una ética únicamente de resultados podría destruir aspectos valiosos de la realidad, sencillamente porque el resultado final es más conveniente para todos. Si el principialismo puede conducir al rigorismo moral, el utilitarismo puede caer en una moral de conveniencias, aunque estas sean globales, olvidando que, con independencia del resultado, hay valores particulares que se deben cuidar. Por dicho motivo, los principialistas tildan a los utilitaristas de relativistas, porque no les importan tanto los principios a respetar, sino la estrategia a seguir para obtener el mejor resultado.

Sin embargo, Singer ataca el relativismo subjetivista, para él la ética busca realizar juicios éticos desde un punto de vista universal y los intereses particulares de alguien no pueden contar más que los intereses particulares de cualquier otro. La ética es relativa a la sociedad en la que a uno le ha tocado vivir y las acciones pueden estar bien en una situación (por sus buenas consecuencias) y mal en otra (por los malos resultados). Pero esto no significa que se pueda justificar cualquier opción porque dependa de la cultura, del punto de vista o del interés particular (Singer, 2003).

Educación para el bien común

La educación moral no debe ir destinada al adoctrinamiento, es decir, a convencer a los individuos de qué valores son los preferibles para su vida particular. La educación moral tiene que destinarse al bien común. Una forma de hallarlo es a través de lo que se ha denominado “utilitarismo social”, es decir, del de regla y preferencia. La educación ética debe comenzar por concienciar a los ciudadanos del efecto de sus elecciones individuales y, sobre todo, comunes. Habría que educar a los ciudadanos para que ellos investiguen acerca de:

1. qué valores son *preferentes* y se deben conseguir de forma prioritaria para la comunidad en la que se vive, y
2. qué *normas y reglas* se adoptan para lograrlos de modo efectivo, para no dejar los valores preferentes en un mero ejercicio de intenciones, lo cual es fútil y atenta la ética social.

La educación ética se confunde, como se ha señalado, con el adoctrinamiento, y también con la propuesta simplista de una serie de valores o principios de comportamiento, todos ellos fácilmente asimilables. Sin embargo, una adecuada educación moral se aparta de estas declaraciones vacías.

La educación ética exige estudio y deliberación acerca de las mejores decisiones, lo cual no es sencillo. Por dicho motivo, el utilitarismo social es exigente, porque precisa estudiar las mejores pruebas (científicas) disponibles sobre las consecuencias de cada elección, para decidir qué es lo mejor en cada momento. Hay que saber qué sucede —las consecuencias en términos de valores— si, por ejemplo, se destinan recursos a investigar en oncología, o si se hace en ayuda al desarrollo

a terceros países. Qué sucede –las consecuencias en términos de valores– si para distribuir los órganos para la donación se permite la compra de órganos o si se mantiene un sistema altruista. Es difícil contar con información rigurosa sobre las consecuencias de cada curso de acción, pero la educación en ética no puede únicamente inspirar una declaración de intenciones, formular imperativos formalmente perfectos, pero sin consecuencias prácticas. La educación ética debe estar encaminada tanto al estudio de los hechos (de las posibles consecuencias) como de los valores. Existe una dialéctica continua entre hechos y valores, de manera que, si se modifican unos, también lo hacen los otros. La educación ética, por tanto, exige un estudio continuo de los hechos y una reflexión, igualmente continua, sobre los valores en juego.

Pero, además, el utilitarismo es exigente porque el bien común puede suponer tomar decisiones difíciles. Decisiones que muchas personas no asumen porque se dañan valores presentes, porque vulneran su sensibilidad moral. Un ejemplo de utilitarismo social es la distribución de vacunas en una pandemia o de órganos para el trasplante, en tales circunstancias hay personas que fallecen sin trasplante, porque otras van a aprovechar mejor el órgano, sin embargo, es un sistema equitativo e imparcial, que da prioridad al bien común en términos de salud, de bienestar y de años de vida salvados. Se ha dado preferencia a estos valores, y para ello se ha implementado una serie de reglas (normas) que permiten vehiculizar su consecución. No obstante, cada año se revisan y estudian los datos (hechos) para continuar optimizando el sistema. El utilitarismo social establece la responsabilidad de haber escogido cualquier opción que se aparte de lo mejor, aun sabiendo que la mejor elección más útil globalmente puede dañar valores que se tienen delante.

Conclusiones

El utilitarismo no es una ética de intenciones, sino de resultados. Considera que el bien moral consiste en obtener el mayor bien común de forma global. Se ha propuesto en el presente artículo un utilitarismo de preferencia y de regla como guía para la toma de decisiones en políticas y en salud públicas. El utilitarismo de preferencia antepone los valores prioritarios para la comunidad (el bien común), mientras que el de regla marca los criterios que permiten alcanzar dicho bien común. Por todo ello, se denomina a este planteamiento *utilitarismo social*.

La educación en ética a la ciudadanía no debe consistir en una mera declaración de intenciones, sino que tiene que ser exigente, incluyendo el estudio de las consecuencias reales de las diferentes decisiones en políticas públicas. Es importante educar a la ciudadanía en la reflexión continua sobre los valores que hay que realizar y en la priorización concreta del bien común. Porque convertir la educación moral en el aprendizaje de principios morales abstractos, además de ser inútil, es contrario a una adecuada moralidad pública. Conduciría a convertir la ética pública en simple palabrería sin consecuencias reales.

Referencias

- Blanco, A., García-Caballero, R., Real de Asúa, D., Olaciregui, K., Márquez, O., Valdez, P., Herreros, B. (2024). What ethical conflicts do internists in Spain, México and Argentina encounter? An international cross-sectional observational study based on a self-administrated survey. *BMC Medical Ethics*, 25(123), pp. 1-10. <https://doi.org/10.1186/s12910-024-01123-y>

- Hare, R. M. (1981). *Moral Thinking*. Clarendon Press.
- Hare, R. M. (1993). Could Kant Have Been a Utilitarian? *Utilitas*, 5(1), pp. 1-16. <http://doi.org/10.1017/S0953820800005501>
- Savulescu, J. (2002). Consequentialism, reasons, value and justice. *Bioethics*, 12(3), pp. 212-235. <https://doi.org/10.1111/1467-8519.00109>
- Savulescu, J. (2020). Good reasons to vaccinate: mandatory or payment for risk? *Journal of Medical Ethics*, 47(2), pp. 78-85. <https://doi.org/10.1136/medethics-2020-106821>
- Savulescu J, Persson I, Wilkinson D. (2020). Utilitarianism and the pandemic. *Bioethics*, 34(6), pp. 620-632. <https://doi.org/10.1111/bioe.12771>
- Singer, P. (1984). *Ética práctica*. Ariel.
- Singer, P. (1977). Utility and the Survival Lottery. *Philosophy*, 52(200), pp. 218-222 <https://www.jstor.org/stable/3749569>
- Singer, P. (2003). Voluntary euthanasia: A Utilitarian Perspective. *Bioethics*, 17(5-6), pp. 526-541. <https://doi.org/10.1111/1467-8519.00366>
- Scarre, G. (1996). *Utilitarianism*. Routledge.

BIENESTAR MENTAL Y ÉXITO ACADÉMICO, SU VÍNCULO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

MENTAL WELL-BEING AND ACADEMIC SUCCESS: EXPLORING THE CONNECTION IN UNIVERSITY STUDENTS



Este es un documento de acceso abierto bajo la licencia
Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial
(CC BY-NC 4.0 Internacional)



Jaime Ramírez Chávez

Postdoctorado en Investigación Educativa

Universidad Pedagógica de Durango, Durango

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6085-0934>

Correo electrónico: jaime.ramirez.chavez.18@gmail.com

Recepción: 21/10/2024

Aceptación: 16/01/2025

DOI: <https://doi.org/10.53436/A9L5cr03>

D'Perspectivas Siglo XXI, Volumen 12, Número 23, Año 2025. Enero-Junio

Resumen

El estudio se enfocó en explorar la relación entre el bienestar mental y el rendimiento académico en estudiantes universitarios, motivado por la observación de deficiencias escolares asociadas a problemas emocionales. Para la recopilación de datos, se utilizó una encuesta semiestructurada aplicada a una muestra de 101 estudiantes de la Universidad Tecnológica de La Laguna, Durango. Los análisis estadísticos incluyeron la evaluación de la consistencia interna del instrumento mediante el alfa de Cronbach, estadísticas descriptivas, análisis factorial exploratorio y correlaciones. Los resultados indicaron una relación significativa entre el bienestar mental y el desempeño académico: los estudiantes con un nivel elevado de bienestar mental tendieron a obtener un rendimiento académico superior en comparación con aquellos que enfrentaban dificultades emocionales. En conclusión, los hallazgos destacan la importancia de promover el bienestar psicológico de los universitarios como un factor crucial para mejorar su aprovechamiento. Se recomienda implementar intervenciones y programas de apoyo psicológico que favorezcan el bienestar estudiantil y potencien el éxito educativo. Lo anterior tiene implicaciones relevantes para el diseño de políticas y prácticas educativas que integren el cuidado de la salud mental en el contexto universitario.

Palabras clave: Bienestar mental, rendimiento académico, educación.

Abstract

The study focused on exploring the relationship between mental well-being and academic performance in university students, motivated by the observation of school deficiencies associated

with emotional problems. For data collection, a semi-structured survey was used applied to a sample of 101 students from the Technological University of La Laguna, Durango. Statistical analyzes included the evaluation of the internal consistency of the instrument using Cronbach's alpha, descriptive statistics, exploratory factor analysis and correlations. The results indicated a significant relationship between mental well-being and academic performance: students with a high level of mental well-being tended to achieve higher academic performance compared to those who faced emotional difficulties. In conclusion, the findings highlight the importance of promoting the psychological well-being of university students as a crucial factor to improve their achievement. It is recommended to implement interventions and psychological support programs that promote student well-being and enhance educational success. The above has relevant implications for the design of educational policies and practices that integrate mental health care in the university context.

Keywords: Mental health, academic performance, education.

1. Introducción

El bienestar mental y el rendimiento académico son temas de creciente interés en el ámbito educativo, particularmente en el contexto universitario. Diversos estudios han demostrado que problemas emocionales como la ansiedad y la depresión pueden afectar negativamente el desempeño académico, limitando la capacidad de los estudiantes para concentrarse, retener información y participar activamente en su aprendizaje (Arboccó, 2016; García Álvarez *et al.*, 2020). Este artículo analiza las perspectivas teóricas y empíricas sobre la relación entre estas variables y examina cómo las dinámicas emocionales influyen en el proceso educativo. Para alcanzar este objetivo, se aplicó una encuesta semiestructurada cuyos resultados se analizaron mediante estadísticos de análisis factorial, descriptivos y correlaciones, lo que permitió identificar patrones clave en la interacción entre emociones y desempeño académico.

Martínez *et al.* (2021) señalan que las mujeres con discapacidad enfrentan desafíos adicionales relacionados con el estrés, la discriminación, el aislamiento y eventos traumáticos, lo que repercute en su bienestar emocional. Además, la baja autoestima es un factor recurrente que puede derivar en trastornos como la ansiedad y la depresión, por eso subraya la importancia del autocuidado y la autocomprensión para mejorar la calidad de vida. Este problema no es exclusivo de las mujeres con discapacidad; la adolescencia también representa una etapa de alta vulnerabilidad emocional.

En el contexto educativo, la psicología desempeña un papel esencial en la comprensión y manejo de los problemas emocionales. Vidal y Toro-Huerta (2018) destacan que el aumento de casos de estrés, ansiedad y ataques de pánico en adolescentes pone de manifiesto la necesidad de que los docentes adopten estrategias efectivas de manejo del comportamiento y apoyo emocional. La autoestima, estrechamente vinculada al rendimiento académico, ha sido objeto de numerosos estudios; Woolfolk (1999) demostró que estudiantes con alta autoestima tienden a tener un mejor desempeño académico y muestran actitudes más positivas en el entorno escolar, lo que sugiere que el fortalecimiento de esa debe ser una prioridad en los programas educativos.

Por otro lado, el bienestar psicológico y emocional son fundamentales para el desarrollo de individuos saludables y funcionales; Oramas *et al.* (2024) lo definen como un estado de equilibrio que abarca salud emocional, autonomía y crecimiento personal, para Vielma Rangel y Alonso (2010) se compone de dimensiones como la autoaceptación, relaciones interpersonales positivas, propósito en la vida y dominio del entorno, factores esenciales para la adaptación y el manejo de situaciones de estrés.

El rendimiento académico, tema central en el ámbito educativo, depende no solo de la adquisición de conocimientos, también intervienen componentes emocionales, sociales y de gestión educativa. Lamas (2015), González (2003) y Jiménez y López (2009) identifican elementos clave que influyen en el aprovechamiento en diversos contextos. Ruz (2018) resalta la importancia de las evaluaciones del aprendizaje como herramienta para equilibrar la enseñanza, subrayando la necesidad de estrategias que promuevan la evaluación para el aprendizaje como medio para mejorar el rendimiento escolar.

Desde la perspectiva de la gestión educativa, Vidal *et al.*, (2008) analizan cómo las prácticas administrativas pueden impactar la calidad educativa; proponen encontrar un equilibrio entre las metas institucionales y la misión educativa para elevar los estándares académicos, pero la educación emocional también se perfila como una herramienta clave. Castañeda *et al.* (2017) argumentan que el desarrollo de competencias como la concentración, el autocontrol y la empatía tienen influencia positiva en el rendimiento académico, para Gutiérrez *et al.* (2007) una autoevaluación positiva refuerza lo refuerza, mientras que la falta de confianza limita el logro de objetivos.

Por otro lado, Larrauri (2009) aborda el fracaso escolar desde una perspectiva multifactorial, señalan que no solo depende del estudiante, sino también de cuestiones familiares, institucionales y de políticas educativas. Estos autores recomiendan abordar aspectos como hábitos de estudio, motivación, clima escolar y condiciones socioeconómicas para enfrentar esta problemática. En cuanto a la tecnología, Palacios *et al.* (2021) destacan la importancia de desarrollar competencias digitales que transformen la experiencia de aprendizaje, haciéndola más interactiva y efectiva.

1.1. Bienestar mental en estudiantes universitarios

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022) define el bienestar mental como un estado en el que el individuo es consciente de sus capacidades, puede afrontar las tensiones cotidianas, trabajar de manera productiva y contribuir a su comunidad. En el ámbito universitario, ese bienestar puede verse afectado por el estrés académico, la presión por el rendimiento y la transición hacia la vida adulta.

Rojas y Elioref (2024), Ballester *et al.* (2022) y Vidal y Toro (2018) han demostrado que la prevalencia de trastornos mentales, como la ansiedad y la depresión, es elevada entre los universitarios, y que estos no solo impactan el bienestar emocional, sino que también repercuten directamente en el rendimiento académico. López (2005) señala que los estudiantes con altos niveles de estrés y ansiedad enfrentan dificultades para concentrarse, tomar decisiones y completar tareas de forma efectiva.

1.2. Rendimiento académico y factores determinantes

El rendimiento académico se refiere al nivel de éxito que los estudiantes tienen en sus estudios, medido generalmente a través de calificaciones, logros en pruebas estandarizadas y otros indicadores de desempeño educativo. Obispo *et al.*, (2023) afirman que no depende únicamente de la capacidad cognitiva de los estudiantes, sino que está influido por factores emocionales, sociales y familiares. La autoestima y la autoconfianza, por ejemplo, desempeñan un papel crucial, ya que los estudiantes que confían en sus habilidades tienden a ser más persistentes y resilientes frente a los desafíos educativos.

1.3. Relación entre bienestar mental y rendimiento académico

La interacción entre bienestar mental y rendimiento académico es compleja y bidireccional; por otro lado, si el primero está deteriorado, puede llevar a un bajo desempeño escolar, el fracaso académico también puede desencadenar problemas emocionales. Estudios longitudinales evidencian que los estudiantes con altos niveles de ansiedad y depresión tienen mayores probabilidades de abandonar sus estudios, por eso destacan la urgencia de implementar intervenciones preventivas y estrategias de apoyo que aborden ambos aspectos (Bisqueria, 2011).

Por lo anterior, este artículo resalta la importancia de considerar el bienestar mental como un elemento esencial para el éxito académico en la educación universitaria. La revisión de la literatura confirma una relación significativa entre ambas dimensiones, lo que subraya la necesidad de diseñar estrategias integrales que fomenten tanto la salud emocional como el rendimiento académico. Futuros estudios deberían enfocarse en el desarrollo e implementación de programas de intervención que aborden estas áreas de manera conjunta, y promuevan entornos educativos inclusivos y saludables.

2. Método

Se adoptó un enfoque cuantitativo para investigar la relación entre el bienestar mental y el rendimiento académico en estudiantes universitarios, se utilizaron encuestas estructuradas como principal instrumento de recolección de datos. Estas se aplicaron a una muestra representativa de estudiantes provenientes de la Universidad Tecnológica de la Laguna, lo que permitió recopilar información sobre bienestar emocional, niveles de ansiedad, depresión y desempeño académico. Los datos obtenidos se fundamentaron en escalas validadas según las guías metodológicas de Cohen *et al.* (2002), para garantizar su confiabilidad y validez. Al abarcar una variedad de contextos institucionales, los resultados ofrecen una perspectiva más amplia y enriquecida sobre la interacción entre las variables estudiadas.

2.1. Instrumentos

Las encuestas incluyeron escalas estandarizadas validadas, como la Escala de Ansiedad de Beck y el Cuestionario de Salud General de Senarri Azcurra, que permiten medir de manera precisa los constructos de bienestar mental (Beck *et al.*, 1988; Serrani, 2015). Además, se llevaron a cabo

entrevistas semiestructuradas que evaluaron las percepciones de los estudiantes sobre los factores que afectan su bienestar mental y académico, incluyendo situaciones específicas que generan ansiedad o estrés y estrategias utilizadas para enfrentarlas. Para garantizar la fiabilidad de las escalas utilizadas en las encuestas se calculó el coeficiente alfa de Cronbach, del que se obtuvieron valores superiores a 0.70, lo que indica una alta consistencia interna.

2.2. Análisis de datos

Los datos recolectados fueron analizados mediante estadística descriptiva para caracterizar las variables demográficas y los niveles de bienestar mental de la muestra. A continuación, se realizó un análisis factorial exploratorio con el propósito de identificar las dimensiones subyacentes de los constructos evaluados y validar la estructura de las escalas empleadas.

También se llevaron a cabo correlaciones bivariadas para explorar la relación entre el bienestar mental y el rendimiento académico. Para garantizar la precisión de los análisis, se utilizaron las herramientas estadísticas SPSS y R, lo que asegura la robustez y validez de los resultados (Bryman, 2016). Este enfoque metodológico facilita una comprensión más profunda de la interacción entre el bienestar mental y el desempeño académico, así se establece una base sólida para investigaciones futuras y aplicaciones prácticas en el ámbito educativo.

2.3. Participantes

En esta investigación participaron 101 estudiantes de la Universidad Tecnológica de la Laguna Durango, ubicada en el Ejido Las Cuevas, Lerdo, Durango, durante el ciclo escolar 2023-2024. Del total de participantes, 53 (52.5 %) eran hombres y 48 (47.5 %) mujeres, con edades entre 18 y 25 años ($M = 21.3$, $DE = 2.3$). La muestra fue seleccionada mediante un criterio aleatorio, garantizando que todos los estudiantes de la población tuvieran la misma probabilidad de ser incluidos. Además, se consideraron participantes de diferentes programas académicos, para asegurar una representación equitativa dentro de la muestra.

2.4. Procedimiento

El Comité de Ética del Instituto Tecnológico de Sonora aprobó la realización de la investigación. Luego, se envió la invitación a las autoridades de la Universidad Tecnológica de la Laguna para que participaran en el estudio. Solo se incluyeron aquellos estudiantes que firmaron el consentimiento informado, a quienes se les explicó detalladamente el proyecto y la naturaleza de su participación voluntaria. Se garantizó la confidencialidad tanto para los padres y tutores como para los estudiantes participantes.

3. Resultados

3.1. Análisis Factorial Exploratorio (AFE)

Los resultados presentados en la Tabla 1 indican que elementos como la comprensión por parte de seres queridos, la necesidad de asistir a terapia psicológica, sentir apoyo y afecto de familiares y

amigos, integración en un grupo social, así como la confianza en la capacidad para tomar decisiones propias, tienen altas cargas factoriales, con valores de 0.73, 0.77 y 0.75, respectivamente.

Tabla 1

Sentimiento de pertenencia

Sentimiento de pertenencia	Factor	Variable latente	Nivel
SM1 Me siento comprendido por mis padres y amigos	0.73	Bienestar mental	Aceptable
SM4 Necesidad de asistir a terapia psicológica	0.77	Bienestar mental	Aceptable
SM5 Me siento querido por mis amigos y mi familia	0.75	Bienestar mental	Aceptable
SM9 Me siento parte de mi grupo social	0.63	Bienestar mental	Regular
SM10 Me siento seguro de tomar mis propias decisiones	0.56	Bienestar mental	Regular
RA2 Mis padres se preocupan por mi aprendizaje	0.65	Rendimiento académico	Regular

Fuente: Elaboración propia

Los datos presentados en la Tabla 2 muestran que la confianza al expresar sentimientos, responder preguntas frente a sus compañeros, compartir opiniones en clase y participar en actividades escolares están asociadas con altas cargas factoriales en este rubro, con valores de 0.72 y 0.84, respectivamente.

Tabla 2

Autoconfianza ante los demás

Confianza en mí mismo ante los demás	Factor	Variable latente	Nivel
SM6 Me gusta expresar mis sentimientos	0.56	Bienestar mental	Regular
RA5 Tengo la confianza de responder una pregunta frente a mis compañeros de clase	0.72	Rendimiento académico	Aceptable
RA8 Me gusta expresar mi opinión en clase	0.84	Rendimiento académico	Bueno
RA9 Me gusta participar activamente en las actividades de clase	0.65	Rendimiento académico	Regular

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 3 revela que la preocupación por la salud emocional, el deseo de aprender y el agrado por las actividades de aprendizaje impartidas por sus profesores presentan altas cargas factoriales aquí, alcanzando un valor de 0.84.

Tabla 3

Interés estudiantil

Factor de interés estudiantil	Factor	Variable latente	Nivel
SM3 Me preocupo por mi salud emocional	0.52	Bienestar mental	Regular
RA11 Siente deseos de aprender	0.61	Rendimiento académico	Regular
RA12 Me gustan las actividades de aprendizaje de mis profesores	0.84	Rendimiento académico	Bueno

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 4 destaca que la necesidad de asistir a terapia psicológica, la preocupación por la salud emocional y el sentimiento de tristeza sin razón aparente tienen altas cargas factoriales, los valores son de 0.71 y 0.73, respectivamente.

Tabla 4

Problemas emocionales

Factor emocional	Factor	Variable latente	Nivel
SM2 Siento la necesidad de asistir a terapia psicológica	0.71	Bienestar mental	Aceptable
SM3 Me preocupo por mi salud emocional	0.52	Bienestar mental	Regular
SM11 Me siento triste sin razón alguna	0.73	Bienestar mental	Aceptable

Fuente: Elaboración propia

3.2. Estadísticos descriptivos de frecuencias

En la Tabla 5 se observa que los participantes se sienten, en general, comprendidos y queridos por sus seres cercanos, y que muestran preocupación tanto por su bienestar mental como por su apariencia física. Además, los encuestados expresan satisfacción con su personalidad y el cuidado de su bienestar corporal, lo que les permite sentirse integrados en un grupo social y les otorga la confianza necesaria para tomar decisiones de manera autónoma.

Tabla 5

Estadísticos descriptivos de Bienestar mental

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
S M4	101	1	5	4.11	0.989
S M10	101	1	5	4.09	1.021
S M5	101	1	5	4.03	1.034
S M7	101	1	5	4.00	1.140
S M1	101	1	5	3.99	1.015
S M8	101	1	5	3.98	1.020
S M3	101	1	5	3.91	1.059
S M9	101	1	5	3.77	1.199
S M6	101	1	5	3.34	1.314
S M2	101	1	5	3.18	1.403
S M11	101	1	5	3.10	1.323
S M12	101	z1	5	2.99	1.439
N válido (por lista)	101				

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 6 se aprecia que los participantes se sienten satisfechos con su rendimiento académico, lo cual refleja una preocupación activa por su aprendizaje. Demuestran un notable interés en los proyectos escolares y en el proceso de adquisición de conocimientos. Además, muestran confianza al responder preguntas ante sus compañeros y al participar de manera activa en las clases, considerándose capaces de realizar diversas actividades académicas. Sin embargo, también expresan algunas inquietudes, en particular, sienten miedo a equivocarse y muestran una falta de interés por estudiar fuera del horario escolar. Esto sugiere la necesidad de abordar estos aspectos, con el fin de crear un ambiente de aprendizaje más positivo y motivador que favorezca su desarrollo académico y emocional.

Tabla 6

Estadísticos descriptivos de Rendimiento Académico

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
R A11	101	1	5	4.32	0.824
R A2	101	1	5	4.26	0.879
R A6	101	2	5	4.19	0.821

RA12	101	1	5	4.08	0.935
RA1	101	1	5	4.01	1.054
RA4	101	1	5	3.95	1.023
RA5	101	1	5	3.83	1.105
RA9	101	1	5	3.60	1.158
RA10	101	1	5	3.54	0.995
RA8	101	1	5	3.46	1.145
RA7	101	1	5	3.44	1.360
RA3	101	1	5	2.83	1.233
N válido (por lista)	101				

Fuente: Elaboración propia

3.3. Estadística descriptiva de frecuencias

La Tabla 7 muestra que el 8.9 % de los participantes considera que su bienestar mental es muy alto, mientras que el 26.7 % lo percibe como alto; por otro lado, el 45.5 % reporta un nivel promedio, y el 13.9 % indica que es bajo. Finalmente, el 5 % de los estudiantes señala que es muy bajo.

Tabla 7

Estadística descriptiva Bienestar mental de frecuencias agrupada

Salud_mental1 (Agrupada)					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy bajo	5	5.0	5.0	5.0
	Bajo	14	13.9	13.9	18.8
	Promedio	46	45.5	45.5	64.4
	Alto	27	26.7	26.7	91.1
	Muy alto	9	8.9	8.9	100.0
	Total	101	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia

La tabla 8 exhibe que el 18.8 % de los estudiantes perciben su rendimiento académico como muy alto, mientras que un 47.7 % lo califica como alto. Asimismo, el 25.7 % de los encuestados lo considera promedio. En contraste, un 5.9 % asegura que su nivel de rendimiento académico es bajo, y un 2 % de los estudiantes lo evalúa como muy bajo. Estos resultados reflejan una variabilidad en la percepción del rendimiento académico entre los participantes, indicando áreas que podrían requerir atención o intervención.

Tabla 8

Estadística descriptiva Rendimiento Académico de frecuencias agrupada

Rendimiento_académico1 (Agrupada)		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy bajo	2	2.0	2.0	2.0
	Bajo	6	5.9	5.9	7.9
	Promedio	26	25.7	25.7	33.7
	Alto	48	47.5	47.5	81.2
	Muy alto	19	18.8	18.8	100.0
	Total	101	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia

3.4. Correlaciones

El valor estadístico r de Pearson es de .634, lo cual implica que esta correlación es moderadamente alta. Por lo que se puede afirmar con un 99 % de confianza, que en el ámbito de estudio hay una correlación positiva alta entre la variable familia y el rendimiento académico, porque el valor del Sig (bilateral) es de .000, que se encuentra por debajo del .01 requerido (ver Tabla 9).

Tabla 9

Correlaciones

Correlaciones		Salud_ mental1	Rendimiento_ academico1
Salud_ mental1	Correlación de Pearson	1	.634**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	101	101
Rendimiento_ academico1	Correlación de Pearson	.634**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	101	101

Fuente: Elaboración propia

Nota: La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

4. Discusión

Los resultados derivados del análisis descriptivo agrupado (ver Tabla 8) indican que la mayoría de los estudiantes perciben su rendimiento académico como alto o muy alto, lo que sugiere una actitud positiva hacia el aprendizaje y una autovaloración favorable en términos de logros educativos. Esta

tendencia coincide con las investigaciones de Ryan y Deci (2000), quienes plantean que una alta motivación intrínseca está relacionada con una percepción positiva del rendimiento académico. Asimismo, se observó que los estudiantes que muestran mayor interés de aprender y participar activamente en proyectos escolares son aquellos que tienen una actitud más positiva hacia su rendimiento, lo que se alinea con los hallazgos de Reeve (2013) y Torres y Botero (2021), quienes destacan la importancia del compromiso activo en el aula como predictor del éxito académico.

A pesar de estos resultados positivos, es importante señalar que una parte significativa de los estudiantes expresó miedo a equivocarse y falta de interés por estudiar fuera del horario escolar. Estos aspectos reflejan posibles obstáculos en el aprendizaje que podrían estar vinculados a la ansiedad académica, la cual, según Pekrun *et al.* (2002), puede limitar el rendimiento de los estudiantes al afectar su motivación y disposición para involucrarse en actividades educativas más allá del aula. Además, las bajas cargas factoriales en aspectos relacionados con la autoconfianza y la expresión de sentimientos sugieren la necesidad de fortalecer el apoyo emocional y el desarrollo de habilidades socioemocionales, lo que podría contribuir a un entorno educativo más inclusivo y seguro (Zins *et al.*, 2004; Miranda *et al.*, 2012).

Otro aspecto relevante es la percepción que tienen los estudiantes sobre su salud mental y emocional (Huarcaya, 2020; Rodríguez, 2007). Como se evidenció en los resultados, una proporción considerable siente la necesidad de recibir apoyo psicológico, lo que indica la importancia de integrar programas de apoyo socioemocional en las instituciones educativas. Esta necesidad ha sido subrayada por autores como Salami (2010) y Posada (2013), quienes afirman que el bienestar emocional de los estudiantes tiene un impacto directo en su rendimiento académico y comportamiento en el aula. En consecuencia, las instituciones deben considerar el desarrollo de estrategias integrales que fomenten la salud mental, ya que esto no solo beneficiará el rendimiento académico, sino también la calidad de vida de los estudiantes.

Finalmente, los datos sugieren que la percepción de pertenencia y el apoyo de seres queridos juegan un papel crucial en la autovaloración de los estudiantes y su desempeño escolar. Esta relación positiva coincide con las conclusiones de Goodenow (1993), quien señala que un sentido de pertenencia y apoyo en el entorno educativo se asocia con mayores niveles de motivación y participación activa en el aprendizaje. Por lo tanto, fortalecer las redes de apoyo tanto en el hogar como en la escuela es esencial para fomentar una experiencia educativa más completa y positiva.

Una de las principales fortalezas de este estudio radica en el enfoque integral que se dio al considerar tanto aspectos académicos como socioemocionales en la evaluación del rendimiento y bienestar de los estudiantes. La inclusión de herramientas validadas para la recolección de datos permitió obtener resultados confiables y facilitar comparaciones con estudios previos en la literatura. Además, el análisis estadístico aplicado (incluyendo técnicas de correlación y análisis factorial exploratorio) proporcionó una visión más profunda de los elementos que influyen en el rendimiento académico, asegurando una interpretación robusta de los datos.

A pesar de las fortalezas mencionadas, el estudio presenta algunas limitaciones que deben considerarse. En primer lugar, el uso de un diseño transversal impide establecer relaciones causales

entre las variables estudiadas, se limita a identificar asociaciones. Además, la muestra se centró en una única institución educativa, lo que puede restringir la generalización de los resultados a otros contextos. También se debe considerar que las respuestas obtenidas se basan en autoinformes, lo que puede estar sujeto a sesgos de deseabilidad social. Para futuros estudios, sería beneficioso aplicar diseños longitudinales y ampliar la muestra a diferentes tipos de instituciones educativas para validar y extender estos hallazgos.

5. Conclusiones

El objetivo de este estudio fue analizar la relación entre la salud mental y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Los resultados evidenciaron que existe una conexión significativa entre ambas variables, donde una salud mental positiva se traduce en un mejor desempeño académico. Esta relación puede explicarse por el impacto del bienestar emocional en factores como la concentración, la motivación y el manejo del estrés, lo cual implica que promover la salud mental no solo beneficia al individuo, sino también al entorno académico en su conjunto.

A partir de los hallazgos, se concluye que la integración de programas psicológicos y estrategias educativas que fomenten el bienestar emocional resulta fundamental para potenciar el rendimiento académico. Además, se identificaron otros factores relacionados, como el apoyo social y la autoestima, que también influyen positivamente en el éxito académico. Esto implica que las instituciones educativas deben adoptar un enfoque holístico que aborde tanto el desarrollo cognitivo como el emocional de los estudiantes.

En un plano más amplio, se destaca la necesidad de investigaciones futuras que exploren más a fondo estas relaciones en diferentes contextos educativos, así como la aplicación de diseños longitudinales para identificar causalidades. Estas acciones contribuirán a generar un conocimiento más sólido y a implementar soluciones que mejoren la experiencia educativa y el bienestar integral de los estudiantes.

Referencias

- Arboccó de los Heros, M. (2016). Neurociencias, educación y salud mental. *Propósitos y representaciones*, 4(1), pp. 327-362. <https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.92>
- Ballester-Martínez, O., Baños, R., y Navarro-Mateu, F. (2022). Actividad física, naturaleza y bienestar mental: una revisión sistemática. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 22(2), pp. 62-84. <https://doi.org/10.6018/cpd.465781>
- Beck, A., Ward, C., Mendelson, M., Mock, J., y Erbaugh, M. (2025). An inventory for measuring depression. *Archives of General Psychiatry*, 4(6), pp. 561-571. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1961.01710120031004>
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Desclee de Brower.

- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed.). Oxford University Press.
- Castañeda, Y., Betancur, J., Salazar, N., y Mora, A. (2017). Bienestar laboral y salud mental en las organizaciones. *Revista Electrónica Psyconex*, 9(14), pp. 1–13. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/Psyconex/article/view/328547>
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2002). *Research methods in education* (5th ed.). Routledge Falmer.
- García, D., Hernández-Lalinde, J., Espinosa-Castro, J. F., y Soler, M. (2020). Salud mental en la adolescencia montevideana: una mirada desde el bienestar psicológico. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*. 39(2), pp.182-190. <https://hdl.handle.net/20.500.12442/6341>
- González-Pienda, J. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e educación*, 8(7), pp. 1138-1663. <https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/6952/?sequence=1>
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13(1), pp. 21-43. <https://doi.org/10.1177/0272431693013001002>
- Gutiérrez-Saldaña, P., Camacho-Calderón, N., y Martínez-Martínez, M. L. (2007). Autoestima, funcionalidad familiar y rendimiento escolar en adolescentes. *Atención primaria*, 39(11), pp. 597-603. <https://doi.org/10.1157/13112196>
- Huarcaya-Victoria, J. (2020). Consideraciones sobre la salud mental en la pandemia de COVID-19. *Revista peruana de medicina experimental y salud pública*, 37(2), pp. 327-334. <https://doi.org/10.17843/rpmesp.2020.372.5419>
- Jiménez, M., y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), pp. 69-79. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-05342009000100006&script=sci_abstract&tlng=es
- Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), pp. 313–386. <https://doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>
- Larrauri, R. (2009). Ecosistema educativo y fracaso escolar. *Revista Iberoamericana de educación*, 49(4), pp. 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie4942086>
- López, È. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), pp. 153-167. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927009.pdf>

- Martínez, P., Jiménez-Molina, Á., Mac-Ginty, S., Martínez, V., y Rojas, G. (2021). Salud mental en estudiantes de educación superior en Chile: una revisión con alcance con meta-análisis. *Terapia psicológica*, 39(3), pp. 405-426. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082021000300405>
- Miranda, M., Christello, V., Portella, J., Roggia, D., Stein, D., y Miritz, A. (2012). Apoyo emocional ofrecido por el equipo de enfermería a pacientes hospitalizados. *Evidentia*, 9(40). <https://www.index-f.com/evidentia/n40/ev7822.php>
- Obispo-Salazar, K., Paba-Barbosa, C., Munera-Luque, K., Suescún-Arregocés, J. y Daza-Corredor, A. (2023). Programas de bienestar universitario y algunas implicaciones en el rendimiento académico de los estudiantes de una universidad pública. *Praxis*, 18(2), pp. 111-125. <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.3903>
- Oramas, A., Santana, S., y Vergara, A. (2024). El bienestar psicológico, un indicador positivo de la salud mental. *Revista Cubana de Salud y Trabajo*, 7(1/2), pp. 34-39. <https://revsaludtrabajo.sld.cu/index.php/revsyt/article/view/794/861>
- Organización Mundial de la Salud, OMS. (16 de junio de 2022). Informe mundial sobre salud mental: Transformar la salud mental para todos. <https://www.who.int/es/publications/item/9789240050860>
- Palacios, M., Toribio, A., y Deroncel, A. (2021). Innovación educativa en el desarrollo de aprendizajes relevantes: una revisión sistemática de literatura. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5), pp. 134-145. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202021000500134&lng=es&tlng=es
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., y Perry, R. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), pp. 91-105. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4
- Posada, J. (2013). La salud mental en Colombia. *Biomédica*, 33(4). http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-41572013000400001&lng=en&tlng=es
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), pp. 579-595. <https://doi.org/10.1037/a0032690>
- Rodríguez, J. (2007). La atención de Salud Mental en América Latina y el Caribe. *Rev Psiquiatr Urug*, 71(2), pp. 117-124. http://www.spu.org.uy/revista/dic2007/04_asm.pdf
- Rojas, D., y Elioref, J. (2024). Relación entre el Síndrome de Burnout y las estrategias de afrontamiento en estudiantes de Medicina Humana de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, Pasco, 2024. [Tesis] UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRION. <http://repositorio.undac.edu.pe/handle/undac/5048>

- Ruz, I. (2018). Evaluación para el aprendizaje. *Revista Educación Las Américas*, 6, pp. 13-28. <https://revistas.udla.cl/index.php/rea/article/view/22>
- Ryan, R y Deci, E., (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), pp. 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Salami, S. (2010). Emotional intelligence, self-efficacy, psychological well-being and students' attitudes: Implications for quality education. *European Journal of Educational Studies*, 2(3), pp. 247-257. https://www.researchgate.net/publication/266419723_Emotional_intelligence_self-efficacy_psychological_well-being_and_students_attitudes_Implications_for_quality_education
- Serrani, D. (2015). Traducción, adaptación al español y validación de la escala de bienestar mental de WARWICK-EDINBURGH en una muestra de adultos mayores argentinos. *Acta Colombiana de Psicología*, 18(1), pp. 79-93. <https://doi.org/10.14718/ACP.2015.18.1.8>
- Torres-Escobar, G., y Botero, L. (2021). Factores asociados al compromiso académico en universitarios de carreras virtuales: Revisión de las principales teorías e instrumentos. *Panorama*, 15(28). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8075829>
- Vidal, M., Durán, F., y Pujal, N. (2008). Gestión educativa. *Educación Médica Superior*, 22(2) pp. 1-22. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412008000200012&lng=es&tlng=pt
- Vidal, C., y Toro-Huerta, C. (2018). Factores asociados al autorreporte del bienestar mental o emocional del hombre en Chile. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 42. <https://doi.org/10.26633/RPSP.2018.181>
- Vielma, J., y Alonso, L. (2010). El estudio del bienestar psicológico subjetivo. Una breve revisión teórica. *Educere*, 14(49), pp. 265-275. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35617102003>
- Woolfolk, A. (1999). *Educational Psychology*. Allyn & Bacon.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., y Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.

REPRESENTACIÓN DE LOS INDÍGENAS: LTG DE CIENCIAS SOCIALES, QUINTO GRADO, GENERACIÓN 1972

REPRESENTATION OF INDIGENOUS: LTG SOCIAL SCIENCES, FIFTH GRADE, GENERATION 1972



Este es un documento de acceso abierto bajo la licencia
Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial
(CC BY-NC 4.0 Internacional)



Ana Karen Esquivel Jaimez

Maestría en Enseñanza de las Humanidades: Historia,
Lengua y Literatura

Instituto Superior de Ciencias de la Educación
del Estado de México, ISCEEM

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4531-8514>

Correo electrónico: ana.esquivel@isceem.edu.mx

Recepción: 04/12/2024

Aceptación: 15/02/2025

DOI: <https://doi.org/10.53436/cr50AL93>

D'Perspectivas Siglo XXI, Volumen 12, Número 23, Año 2025. Enero-Junio

Resumen

El presente artículo de investigación tiene como objetivo analizar la representación de los indígenas en las imágenes del contenido de la Conquista de México del Libro de Texto Gratuito (LTG) de Ciencias Sociales, generación 1972. Inicialmente, se identificaron tres Libros de Texto de diferente grado, de los cuales se delimitó el estudio al de quinto, en donde se encontraron más imágenes simbólicas del acontecimiento histórico. Para ello, se trabajó desde la perspectiva teórica de las representaciones sociales de Serge Moscovici, ya que aportó la categoría central de análisis: *representación*, entendida como imagen, una forma de conocimiento de sentido común y una actividad mental que permite interpretar el mundo. En lo metodológico, se reconocieron elementos como la vestimenta y otros objetos para determinar la relevancia y el nivel de representatividad de los indígenas. Por lo que el análisis se efectuó a la luz de la conjunción metodológica de Acaso (2009), sobre el lenguaje visual, y de Cruder (2008), acerca de los sentidos de la imagen. De los resultados obtenidos, se encontró que las imágenes del LTG, en el mensaje latente, muestran la figura del indígena como personaje de poco valor; se denigra en cuanto a su ubicación en un segundo plano y a su menor tamaño en comparación con los conquistadores; su postura es de sumisión, y se omiten las violaciones contra él. De modo que el principal aporte de este artículo fue recuperar la representación de los indígenas en el LTG de 1972.

Palabras clave: representación, indígenas, libro de texto.

Abstract

The objective of this research article is to analyze the representation of indigenous people in the images of the content of the Conquest of Mexico of the Free Textbook (LTG) of Social Sciences, generation 1972. Initially, three Textbooks of different grades are identified. Of which the study was limited to the fifth grade, where more symbolic images of the historical event were found. To do this, we worked from the theoretical perspective of social representations of Serge Moscovici, since he provided the central category of analysis: “representation” understood as an image, a form of common sense knowledge and a mental activity that allows us to interpret the world. Methodologically, elements such as clothing and other objects were recognized to determine the relevance and level of representativeness of the indigenous people. Therefore, the analysis was carried out in light of the methodological conjunction of Acaso (2009), on visual language; and Cruder (2008), about the meanings of the image. From the results obtained, it was found that the images of the LTG in the latent message show the figure of the indigenous person as a character of little value, they are denigrated in terms of their position in the background, they are smaller in size compared to the conquerors, their posture is one of submission and the violations against them are omitted. So the main contribution of this article was to recover the representation of indigenous people in the 1972 LTG.

Keywords: representation, indigenous, textbooks.

Introducción

Los Libros de Texto Gratuitos (LTG), herramienta clave para el desarrollo de la educación mexicana, se han convertido en el principal instrumento en el aula, lo que favorece el posicionamiento de un único saber; la única narrativa del conocimiento histórico escolar que se convierte en el discurso de reproducción y de legitimación ideológica.

Al revisar el catálogo histórico de LTG de educación primaria, publicado por la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG), se identificó una variante en la generación de 1972, la cual se debió a la política educativa de los años setenta que implementó el presidente Luis Echeverría Álvarez, junto con Víctor Bravo Ahúja, titular de la Secretaría de Educación Pública (SEP). En este periodo se arrastraban los problemas del movimiento estudiantil de 1968 y lo que buscó el presidente fue legitimar su gobierno, aminorar la crisis social y política, y efectuar cambios en la educación. En el nivel básico se enfrentaba el problema de la escolarización, la demanda educativa, el analfabetismo y el rezago educativo. A su vez, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en 1970 celebró el Año Internacional de la educación, e informó la posibilidad de un cambio en la enseñanza para que cada país atendiera dichos problemas.

En México la opción fue la llamada Reforma Educativa que permaneció vigente hasta principios de los noventa, abarcó todos los grados de primaria, modificó la organización, la estructura de la educación, el método y la enseñanza. En esta se elaboró un nuevo Plan de estudios y programas

que se dieron a conocer en 1972. También durante el gobierno de Echeverría se sustituyó la Ley Orgánica de Educación Pública de 1941 y se emitió la Ley Federal de Educación en 1973, la cual definió las características de la educación: dejó de lado la adaptación y el orden estático, buscó romper con la forma tradicional y transitar a una nueva organización curricular (Latapí, 1979).

De manera simultánea a la Reforma Educativa se elaboraron nuevos LTG que sustituyeron a los primeros libros de 1959. Según el entonces Secretario de Educación, Víctor Bravo, el fundamento sobre el cual se elaboraron los nuevos planes, programas y LTG fue “la formación y desarrollo de una conciencia crítica” (Latapí, 1979, p. 189). El enfoque era la perspectiva disciplinaria, por ello se convocó a un grupo de expertos en la materia, pero no en contenidos didácticos para elaborar los libros. Como afirma una experta que participó en el proceso de elaboración de estos textos: “no éramos especialistas en educación, sino en las áreas” (Candela, 2024, 2hrs50m). Rockwell (2024), señaló “había otro modo de producción de los Libros de Texto en donde todo el proceso estaba integrado en un gran equipo, había docentes, expertos de muchas disciplinas” (18m40s).

Por tanto, en este periodo existió un cambio en la organización del conocimiento de los LTG: la modificación fue la supresión de asignaturas por áreas de conocimiento, entre ellas las ciencias sociales que comprendió contenidos de Historia y Geografía.

Por lo anterior, se tomó como objeto de estudio el Libro de Texto de Ciencias Sociales de quinto grado, generación 1972, mismo que se examinó en sus contenidos históricos, sin embargo, en la organización de la información se identificó un problema en un tema de particular interés: la Conquista de México. Este está reducido a unas cuantas páginas, el contenido se presenta descontextualizado —como si se tratara de pequeños recortes de información—, por ende, las imágenes que acompañan el texto se muestran en la generalidad y pertenecen a diferentes Códices. Asimismo, se privilegió a ciertos personajes, de ahí derivó la tesis de investigación de este artículo: las imágenes del contenido de la Conquista de México del LTG de Ciencias Sociales denigran la figura del indígena. Por lo que el objetivo es analizar su representación.

Con este trabajo se reconoce que la Conquista de México es un tema polémico porque cada libro que se escribe al respecto, lejos de finiquitar la discusión, la hace más controvertida y la amplía. Al mismo tiempo, es relevante porque es parte de la historia del país, seguirá presente en la vida de cada alumno y estará vigente en la memoria colectiva. De modo que con este artículo se mantiene viva la discusión, porque en él se encuentran los antecedentes de la construcción de la nación y el principio de los problemas con la identidad de los mexicanos, principalmente porque la población no llega a identificarse con sus orígenes; esto se debió a la mezcla de dos mundos totalmente diferentes, en donde uno tuvo mayor peso que otro, y se adoptaron elementos de esa cultura como la tradición, costumbres y lenguaje. Se debe también al término “indígena”, que a gran parte de la población interpela, pese a que han existido esfuerzos por aminorar la carga peyorativa.¹ En el LTG de Ciencias Sociales se tiene una perspectiva de los acontecimientos históricos del país, lo que permite entender los cambios y el porqué de los aspectos presentes en la sociedad.

¹ En una revisión que hizo Guy Rozat de los años (1830-1880), logro constatar la transformación semántica de la palabra “indio” y su sustitución por la de “indígena”, se trató de una mutación semántica (Zermeño, 2002).

El marco teórico con el que se trabajó, fue la teoría psicológica social de las representaciones sociales de Moscovici; entendida como una modalidad o conjunto de conocimiento y una actividad psíquica, que organiza imágenes, simboliza actos y situaciones comunes, esto permite al hombre dar una interpretación. Con esta teoría se dio cuenta de la idea que se transmitió de los indígenas en el LTG. En lo metodológico se hizo una propuesta para el análisis de las imágenes, que incluyó los referentes: Acaso (2009), en su obra *El lenguaje visual*, de donde se retomó la clasificación de imágenes, el estudio del contexto, el discurso denotativo y connotativo, el nivel de iconicidad y el color; y Cruder (2008), en *La educación de la mirada: sobre los sentidos de la imagen en los libros de texto*, de ella se consideró otra clasificación de las imágenes, el tamaño, el tipo de espacio y la interacción de los personajes.

La investigación es de corte documental y de tipo cualitativo, dado que la información recopilada fue a través del LTG; primero se hizo una selección de un contenido histórico; después se eligieron las imágenes que representan ese contenido, las cuales se emplearon como documentos de análisis y, finalmente, se recuperó la representación de los indígenas, que se interpretó bajo el enfoque cualitativo.

Con este trabajo se reconoce el tema de la Conquista de México como un contenido importante para recuperar la visión de los indígenas, que rara vez se menciona o cuestiona, y cuando se hace es para deshonrar sus vivencias, por ejemplo: el tributo que cobraban a los pueblos mesoamericanos (como los toltecas y tlaxcaltecas) y los sacrificios que practicaban, como menciona Hernán Cortes en sus cartas de relación “no hay año en que no maten y sacrifiquen cincuenta ánimas en cada mezquita” (Cortés, 2017, p. 36). Por lo que poca relevancia se les ha dado a los indígenas y, más bien, se ha privilegiado resaltar a los conquistadores.

1. El trabajo metodológico para analizar una imagen

El lenguaje visual es el “código específico de la comunicación visual; es un sistema con el que podemos enunciar mensajes y recibir información a través del sentido de la vista” (Acaso, 2009, p. 25). Es un lenguaje que poco tiene que ver con el escrito o el verbal, en donde existen normas estructuradas y definidas. A diferencia de estos dos, el visual se va aprendiendo de forma automática, pero solo se tiene una lectura superficial, hace falta descodificarlo; y es justo lo que se hace en este trabajo. Asimismo, es diferente porque pertenece al sistema de comunicación semiestructurado más antiguo, por ejemplo, las primeras representaciones visuales se hicieron en cuevas, después aumentó su empleo en distintos contextos.

Una característica del lenguaje visual es la imagen, que transmite información más similar a la realidad.² Mientras que con las palabras se obtiene información de carácter abstracto que nada se parece al original. Por tanto, “una imagen no es la realidad, sino un espacio físico donde se mezclan los intereses de varias personas, así como el contexto” (Acaso, 2009, p. 33).

² Para Roland Barthes es el *efecto realidad*: el que tienen las representaciones que hacen que cuando se observa el retrato de una persona en una fotografía, parece que se tiene delante a la persona (Acaso, 2009, p. 29).

En este artículo se entiende en el sentido de una representación visual y social, cuya función es transmitir información semejante a la realidad; es social porque representa hechos de trascendencia histórica como las imágenes en el LTG, las cuales son accesibles por diferentes personas.

Por lo anterior, el trabajo con imágenes requiere de un tratamiento diferente a los procedimientos empleados con la información escrita. Su percepción no se somete a unas reglas tan explícitas como las de la lectura, sino que se requiere de un abordaje muy particular y a la vez adaptativo en relación con el objetivo del estudio.

En ese sentido, la metodología para el análisis de las imágenes consiste en una serie de pasos, que son los instrumentos para llegar al fin de la investigación. Primero, la imagen se divide en cada una de sus partes para ser estudiada, se hace una descripción literal de lo observado; después se integra todo el conjunto, para establecer relaciones y llegar al significado final de la misma y así mostrar una interpretación; en este caso, llegar a la representación de los indígenas.

Por ende, para la lectura de las imágenes se elaboró una propuesta metodológica con los aportes de dos perspectivas, las cuales se integran porque comparten elementos de análisis y están enfocadas al mismo campo de estudio. Para Acaso (2009) es importante el papel de la educación visual; sus conocimientos teóricos, prácticos y didácticos del arte, los enfoca en el campo de la alfabetización visual y los somete a las escuelas primarias. En su trabajo hace una cohesión metodológica de diversas disciplinas, como la semiótica, las teorías de la comunicación y la historia de arte, lo que le permite plantear una metodología para llegar a los niveles de interpretación de los mensajes. Cruder (2008) también parte del valor de la imagen, considera que produce efectos más allá del momento de contemplación o seguimiento en la lectura. Considera que las imágenes en los libros presentan regularidades de selección y configuración que son muestra de un estilo de época. Revisa historiográficamente los autores que ha definido y trabajado los Libros de Texto y propone un método para analizar las imágenes en estos.

De manera que, en función de las necesidades de este estudio, solo se consideraron algunos elementos de cada autora. De Acaso (2009) se retomó: la clasificación de imágenes, divididas por el tipo de función en informativas o artísticas; los elementos del estudio del contexto de la ilustración; la aproximación al discurso denotativo y el discurso connotativo; el nivel de iconicidad; la herramienta de configuración del lenguaje visual (color) (p. 20). De Cruder (2008): la clasificación de las imágenes; el tamaño; el espacio (cerrado y abierto); y la interacción entre los actantes (pp. 32, 108 y 117). La propuesta se dividió en cuatro fases:

La primera fase correspondió a la selección y clasificación de la imagen; para la elección primero se hizo una revisión general en donde se identificaron todas las imágenes que ilustraron el LTG en el tema de la Conquista de México. Se identificó que había ilustraciones que no tenían relación directa con la temática o bien pertenecían a un periodo posterior, estas se clasificaron en cinco rubros (mapas, planos, nuevas técnicas de trabajo, el arte y los frailes).³

³ Como se observa en la Tabla 1 de este trabajo.

En cambio, las que sí representaron la Conquista, porque en ellas se observó a los indígenas y los conquistadores, se investigaron y el resultado fue que eran códigos recortados o dibujados, en algunos casos. Este trabajo fue interesante puesto que el Libro de Texto carece de información en las imágenes.

La clasificación fue de dos formas: en primer lugar, de acuerdo con Acaso (2009), que por su función las imágenes pueden ser informativas (didácticas), este es el cometido en el Libro de Texto; o artísticas, para representar iconos. En segundo lugar, conforme a Cruder (2008), que por el tipo de representación son: icónico-indiciales, como las fotografías que se leen más como reales o icónicas, ya sean dibujos o códigos, cuya representación no intenta parecerse a la realidad. Son leídas a modo de una representación imaginaria (p. 33).

La segunda fase consistió en el estudio del contexto, en donde se retomaron algunos elementos de la propuesta de Acaso (2009): ubicación de la imagen en el LTG, página, información de pie de imagen, créditos iconográficos (autor), contexto del emisor para crear la obra y periodo de creación, que describe los aspectos culturales e históricos.

La tercera fase implicó el discurso denotativo y connotativo, se realizó una descripción literal de las actividades y acontecimientos de los personajes y objetos observados; en este nivel se omitió realizar alguna interpretación de la imagen. Entre los elementos descritos se comprendió el nivel de iconicidad, el color, el tamaño y el espacio de representación.

Finalmente, por el discurso connotativo se llegó a la representación social de las imágenes, primero se discurrió en cuanto a la retórica visual, ya sea de comparación o de adjudicación; después sobre la relación entre los actantes. En la interpretación se nombraron los personajes representados, lo que hacían y el motivo de cada escena, también se identificaron las mujeres y el rol de las actividades; con ello se obtuvo el significado de la representación.

2. Las representaciones sociales desde Moscovici

Acorde con la propuesta metodológica, se trabajó con una teoría de la psicología social: las representaciones sociales de Serge Moscovici, fundada en su obra *El psicoanálisis, su imagen y su público*. La teoría surgió a partir de un estudio sobre la difusión del psicoanálisis en la sociedad francesa en 1961 (Rodríguez y García, 2007), después se difundió por todo el mundo y tuvo su mayor auge a finales de los años ochenta y en los noventa.

La noción de representación social nació con el término de “representación colectiva” idea que Moscovici retomó de Durkheim, sin embargo, adquirió diferentes definiciones a lo largo de su trayectoria; además de que otros seguidores se interesaron en esta teoría y también realizaron aportes. Para Moscovici (1979): “una representación social es una organización de imágenes y de lenguaje porque recorta y simboliza actos y situaciones que son o se convierten en comunes. [...] Es una modalidad del conocimiento” (pp.16, 17). La representación se entiende como una imagen y como una forma de conocimiento.

La definición más frecuente a la que llegó Moscovici fue la representación social entendida como “un *corpus* organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social” (Moscovici, 1979, p. 18). Se insiste en la idea de que la representación es un conjunto de conocimientos, pero también es una actividad mental a través de la cual el hombre entiende su realidad e interpreta el mundo; de ahí el origen psicológico de la teoría.

La representación social reconstruye los elementos del medio; por lo que, en el trabajo con imágenes se analiza cada parte por separado y después se unen para llegar a la interpretación. En ese sentido, Moscovici incorporó el término de “conjuntos dinámicos” para referir a las representaciones sociales. En otro momento, agregó que la representación se relaciona con la conciencia (representarse una cosa y tener conciencia de ella, es un todo integrado).

La representación atañe a dos situaciones: la primera, con un proceso psíquico, volver familiar lo que está ausente, es hacerse presente como si se estuviera ahí, y la segunda con la estructura, es donde representar algo es conferirle la categoría de signo y hacerlo significativo (Moscovici, 1979).

Desde esta perspectiva, la definición teórica de la representación social se entiende como una forma de conocimiento y una actividad mental, a través de la cual el ser humano interpreta la realidad y reconstruye el objeto de representación, otorgándole cierto sentido. Por lo anterior, al aplicar la teoría a las imágenes; lo que se hizo fue reconstituir, modificar y dar cuenta del significado, del mensaje oculto de la representación de los personajes de la Conquista de México.

3. Imágenes de la Conquista de México en el LTG de ciencias sociales

En el tema de la Conquista de México la generalidad de las imágenes es amplia; la mayoría no representan al hecho histórico, sino que son de otra índole: mapas, planos, representaciones de las nuevas técnicas de trabajo, el arte indígena y colonial (las iglesias, los reyes de España) y los frailes con la conquista espiritual. Por lo que se consideró otro criterio de selección: las imágenes de los indígenas en la Conquista de México. La tabla siguiente muestra el total.

Tabla 1

Imágenes de la Conquista de México

LTG/ Grado	Imágenes en el tema de la Conquista de México					Imágenes que representan la Conquista	Total
	Mapas	Planos	Técnicas	Arte	Frailes		
Tercero	1	0	6	1	0	4	12
Cuarto	2	1	0	5	1	1	10
Quinto	1	1	0	1	0	4	7
Total	4	2	6	7	1	9	29

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de los LTG (SEP, 1980, 1974a, 1974b).

De acuerdo con la tabla anterior, los libros de tercero y cuarto grado son los que poseen más imágenes en el tema. Pero son pocas las que representan la Conquista de México en las que se ubican a los indígenas: se localizaron nueve ilustraciones en total, de estas únicamente cuatro pertenecen al LTG de quinto. Cabe mencionar que, las fotografías son escasas, mientras que los dibujos son los que aparecen con mayor regularidad.

En la clasificación de las imágenes, de acuerdo con Cruder (2008), son icónico-indiciales o icónicas. De esta clasificación no se encontraron imágenes indiciales, ya que por el periodo de edición era difícil incorporar fotografías a los LTG. Así que las imágenes pertenecen a las icónicas, de tipo Códices (véase tabla 2).

Tabla 2

Códices que representan la Conquista de México en los LTG, generación 1972

LTG/ Grado	Código				
	Durán	Florentino	Lienzo de Tlaxcala	Libro de oraciones	Telleriense Remensis
Tercero	1	1	2	0	0
Cuarto	0	0	0	0	1
Quinto	1	0	2	1	0
Total	2	1	4	1	1

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de los LTG (SEP, 1980, 1974a, 1974b).

En la tabla 2 se mostraron los tipos de Códices. De acuerdo con los datos, el *Lienzo de Tlaxcala* es el manuscrito que mayormente se ha empleado en tercero y quinto grado; y le sigue el *Código Durán* con una imagen en los mismos grados. En cuarto solo una imagen debido a que el contenido de la Conquista de México fue escaso o el más breve en comparación con los demás. Por lo anterior, en la muestra de estudio se retomó el LTG de quinto, ya que las cuatro imágenes identificadas pertenecen a tres manuscritos diferentes: una es del *Código Durán*, dos son del *Lienzo de Tlaxcala* y una del *Libro de oraciones*.

4. Análisis de imagen y su representación social

Para efectos de este artículo se procedió a la lectura de una imagen que se consideró más representativa, corresponde al *Lienzo de Tlaxcala*. De acuerdo con Acaso (2009), esta imagen es artística, genera un significado personal en el lector mediante un código; además transmite conocimiento por medio de la articulación del lenguaje visual. También es informativa de tipo simbólico, pues la información es de carácter abstracto. La imagen analizada corresponde a las Figuras 1 y 2:

Figura 1

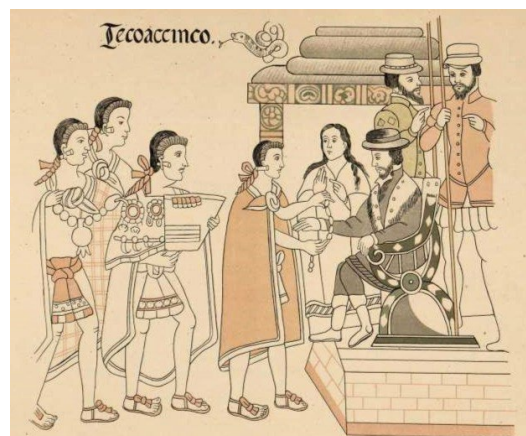
Imagen del LTG: encuentro de los indígenas con Hernán Cortés



Fuente: Imagen del LTG (SEP, 1974b, p. 197).

Figura 2

Imagen de la tercera celda del Lienzo de Tlaxcala



Fuente: Imagen obtenida de Vázquez (2019).

Las Figuras 1 y 2 muestran la imagen de la escena 3 del *Lienzo de Tlaxcala*; el cual fue realizado a mediados del siglo XVI, en 1552, con el objetivo de demostrar a la corona española que Tlaxcala merecía ciertos privilegios como la indulgencia del pago de tributos, gracias a su colaboración durante la Conquista de México. El Códice se divide en dos fragmentos: una escena principal en la parte superior y un segundo fragmento con un total de 87 escenas o celdas más pequeñas; esta parte a su vez se subdivide en dos secciones: la primera de la escena 1 a la 48, abarcó desde la llegada de los españoles hasta la caída de Tenochtitlan, y la segunda, de la 49 a la 89, representa otras batallas posteriores a dicho evento.

Las dos imágenes se retomaron para el análisis, debido a que a la Figura 1 del Libro de Texto Gratuito (LTG), le falta el encabezado de la parte superior y carece de nitidez, por lo que no se

distinguen con claridad los tonos, los personajes y letras. Por ello, se mostró la Figura 2, para hacer notar la diferencia entre una y otra; además de realizar la lectura y análisis de la imagen con mayores elementos.

De acuerdo con el estudio del contexto, la Figura 1 se ubica en el LTG en la parte inferior de la página 197 y ocupa media hoja. Aparece sin créditos iconográficos y en el pie de imagen se lee: “Cortés aprovecha la división entre los diversos pueblos”. Por el discurso denotativo, la imagen presenta un nivel de iconicidad medio, su tamaño es mediano, el color se muestra poco saturado, más descolorido y tiene un fondo amarillo. El espacio de representación es cerrado, se observa un edificio de sillería sobre un terraplén, el cual tiene forma de pirámide truncada. La imagen muestra dos grupos de personajes: en el primero, de lado izquierdo se identifican cuatro indígenas; tres de ellos, de apariencia similar, llevan en su cabeza un tocado color amarillo, que termina con un moño en la parte de atrás de su cuello. Portan una manta de color blanco propia de la nobleza, la cual tiene un diseño alrededor; visten un taparrabo o *máxtlatl* y sandalias. Al parecer llevan algo en sus manos. El cuarto indígena va delante, parece de mayor rango dado que ocupa la parte central de la imagen, es quien se dirige al español, está más de cerca y le entrega los presentes; también la capa que porta denota jerarquía, ya que a diferencia de los demás indígenas resalta por el color amarillo.

En el segundo grupo, sobresale un español sentado en una silla; es barbado, viste un sombrero, una camisa, calza bragas⁴ y mallas verdes, así como botas color blanco. El conquistador recibe un obsequio del indígena. En medio hay una mujer, lleva el cabello suelto; porta un *huipil* largo con detalles en la parte inferior y una capa blanca; su estatura es baja, en comparación con la imagen del varón que está sentado. Detrás de este personaje se observan dos españoles de vestimenta similar, son altos pese a que están sobre un escalón, aun así, exceden notablemente la altura de la mujer, son barbados, visten sombrero, camisa, bragas y mallas. Entre los objetos que los acompañan llevan una lanza. Uno de ellos se representa de medio cuerpo, el otro de cuerpo completo y ambos están en segundo plano de la representación.

Al comparar ambas Figuras (1 y 2) se observó que en la imagen del LTG no se distinguen los colores; los personajes están más distorsionados y los objetos que los acompañan son poco claros. Mientras que en la Figura 2 son mejor apreciados, debido a que presenta colores llamativos en el atuendo, elementos y espacio de representación. También en la parte superior derecha se observa piedra labrada con ornamentos y se distingue una serpiente. En el lado izquierdo hay presencia de escritura, se lee: “Tecoaccinco”.

En relación con el discurso connotativo o nivel de significado, la Figura 1 mostró dos personajes principales: Hernán Cortés y la Malinche o Marina. Por las herramientas de organización del lenguaje visual, la retórica es de adjudicación y de tipo hipérbole; debido a que se exageran algunos elementos de la representación de los personajes; principalmente de Cortés. En cuanto a los indígenas, son representados en un nivel inferior, debido a que están sobre el piso —mientras que

⁴ Similar a un calzón, pero de paño grueso y de diferentes tamaños: corto, a la rodilla o más largo.

los españoles ocupan un escalón—, también son los que entregan obsequios y quienes buscan a los europeos. Solo uno que parece de mayor rango se relaciona con el conquistador; pese a ello, existe poco contacto visual entre los dos personajes, debido a que no se miran de frente; mientras que el resto de los indígenas permanecen a espaldas.

En la representación social, la Figura 1 conmemoró las campañas que hicieron los tlaxcaltecas como aliados de los españoles (Vázquez, 2019, p. 86). Estos indígenas aparecen en la pintura como amigos de los conquistadores. Es común que el código *Lienzo de Tlaxcala* represente este tipo de escenas, en lugar de mostrar las batallas que previo a su alianza tuvieron contra Cortés, ya que al inicio un grupo de tlaxcaltecas mostraron resistencia y pelearon contra los españoles, luego de ser vencidos por dos ocasiones, se unieron a los estos, como se menciona en LTG: “En Tlaxcala los conquistadores se encontraron [...] con un enemigo [...]: el joven Xicoténcatl, quien convenció a sus paisanos de que había que luchar contra los recién llegados. Después de sufrir dos derrotas [...] decidió aliarse con los españoles” (SEP, 1980, p. 74). Lo anterior da cuenta de que se trató de una alianza forzada.

Por lo que se interpreta: la imagen representó el recibimiento amistoso que dieron a los españoles. Se trató de uno de los primeros encuentros entre Cortés y los tlaxcaltecas para establecer la alianza que acabaría con el imperio mexica. De los primeros diálogos y de los obsequios que los indígenas entregaron. De manera similar en el *Códice Durán*, en la lámina 27, capítulo 71, hay una representación del diálogo entre los conquistadores y los indígenas; en razón de las provisiones que procuraban los españoles para poder llegar a Tenochtitlan, abastecimientos que fueron solventados por Moctezuma (Durán, 1984, p. 32).

En las Figuras 1 y 2 Hernán Cortés ocupa el primer plano de la representación, está colocado en un nivel superior y aparece sentado en una silla española propia de la época. Por su ubicación, reafirma su posición de autoridad y dominio; así como la indumentaria que porta, que es propia de los personajes que ostentan cierto grado. Atrás de él se identifican dos soldados de pie que lo vigilan. Al lado de Cortés está la Malinche, pese a ser una mujer indígena fue representada en el grupo de los españoles; lo que apunta a una representación social creada por los tlaxcaltecas bajo la influencia de los europeos como si fuera objeto de estos; además cambiaron la manera de nombrarla: “Malitzin” llamada así por los indígenas (Messinger, 2023). Después, los españoles la bautizaron con el nombre de “Marina” (Núñez, 2019), incluso el cronista Díaz (1990) refiere a este personaje como “doña Marina”, y popularmente se conoce como la Malinche.⁵

La Marina jugó un papel importante en la Conquista de México, fue la intérprete de Cortés y su mujer en América; por ello, se muestra a su lado como compañera de conquista, y por el cabello alargado y suelto hace pensar que no se trataba de una indígena común, sino de una mujer con cualidades superiores como mencionó Núñez (2019), y como la describió Díaz (1990): gran señora y cacica hermosa y muy inteligente. Su representación es digna de un hombre europeo.

⁵ Núñez (2019), afirma que no se puede saber con exactitud el nombre o nombres reales de uno de los personajes más grandes de la Conquista de México.

Por ejemplo, el *Códice Durán* en la imagen de la lámina 27, capítulo 71, la representa con rasgos españoles: de piel blanca y cabello rubio (Figura 3).

Figura 3

Imagen del Códice Durán: segundo arribo de los españoles



Fuente: Imagen obtenida de GACETA UNAM (2021).

En la figura anterior, la Marina se observa en tierra firme, es el primer personaje de izquierda a derecha; viste a la usanza europea: porta un vestido largo con mangas prolongadas; usa un tipo de zapato picudo; parece ser una mujer joven, de piel blanca, cabello largo y rubio, también al uso europeo; su estatura es baja comparada con el varón que se encuentra sentado. Sin embargo, aunque la imagen no es objeto de este análisis, se mostró para identificar los elementos que se exageraron, por lo que cabe la pregunta ¿por qué fue representada como mujer blanca?, una representación social creada por los españoles y en este caso por Durán.

Respecto a los indígenas de las Figuras 1 y 2, uno de ellos figura un militar de alto rango por la capa que viste. Este cargo se otorgaba a las personas descendientes de un señorío. Dicho indígena es quien interactúa con Cortés y hace la entrega, el resto de los indígenas lo acompañan. Pero en general, todos se muestran dóciles frente a los españoles, pues están de pie, al parecer van en fila y llevan presentes para agradar a Cortés que está sentado y en un lugar más alto. La posición de los indígenas en un lugar más bajo, comparado con los conquistadores, indica que son minimizados en su representación, mientras que los europeos se representan de mayor valía. Lo anterior tiene una lógica, ya que los frailes, quienes pintaron los códices, señalan estos atributos de los indígenas: “eran pobres, mansos, dóciles, humildes, obedientes, dúctiles como niños” (Florescano, 2002, p.155).

En la representación social, la imagen trató de la coalición de los indígenas tlaxcaltecas y los españoles, la cual fue determinante en la derrota del imperio mexica. La Figura 1 mostró una escena agradable de la convivencia con los españoles; en la que se omiten los agravios contra los indígenas y las batallas que encabezaron para someter a los tlaxcaltecas. De acuerdo con Magaloni (2003), la representación sin violencia es una característica común en el discurso visual de la representación de la Conquista de México.

5. Importancia del trabajo con imágenes en los LTG para la educación actual

En el campo de los investigadores de la educación existe una tendencia muy marcada a que los estudios se basen en datos empíricos; poco se reconoce que las imágenes como documentos cumplen una función más allá de ser ilustrativa, envuelven un mensaje diferente a lo que se esperaba en el momento de su diseño. Como asegura Cruder (2008), “la imagen es poco reconocida como objeto de estudio y no cuenta, en tanto tal, con un reconocimiento” (p. 17). Por lo que es relevante este trabajo para recuperar el valor de las imágenes y al mismo tiempo mostrar que, al igual que el texto escrito, comunican.

Como el estudio se enfocó a la Conquista de México, cobra sentido porque permite visualizar que tipo de imágenes sirvieron para ilustrar el LTG de 1972, cuál fue su fuente y ver la representación que se les dio a los indígenas. Con ello, valorar las imágenes en los textos actuales y qué cambios hubo. Por lo cual, es importante revisar cómo fueron elaborados los libros de las generaciones anteriores.

Los LTG deben apoyarse en procesos de investigación detrás, ya que en México el problema es que no hay continuidad o acumulación de experiencia, hace falta recapitular sobre los libros de unos años y de otros, para saber qué aportaron los anteriores libros y qué les falta, qué funcionó y qué no. De ahí que sea necesario hacer investigación sobre estos procesos (Candela, 2024).

Al respecto, este estudio recuperó un periodo de tiempo en el que se llevó a cabo una reforma educativa de gran amplitud en la educación, se eliminaron los primeros LTG que habían sido elaborados por asignaturas y se incorporaron las áreas de conocimiento. Ahora en la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se hizo algo muy similar al abandonar la forma tradicional de las asignaturas por los proyectos.

Conclusiones

Libros de Texto Gratuitos (LTG) han sido un campo estudiado desde diferentes perspectivas, este trabajo centró su atención en las imágenes contenidas en un tema histórico de gran trascendencia. Al identificar el tipo de imágenes y su clasificación, se dio cuenta de que más de la mitad, no representan la Conquista de México, ya que abordan otros temas como mapas, planos, técnicas de trabajo, el arte y los frailes. En menor proporción hay imágenes que atienden a una representación de los indígenas. Estas ilustraciones tienen la particularidad de pertenecer a obras complejas,

como los códices: *Códice Durán*, *Florentino*, *Lienzo de Tlaxcala*, *Libro de oraciones y Telleriense Remensis*, cuya escritura y pinturas tienen una lógica para ser leídas e interpretadas.

De manera concreta, en el estudio de textos de la generación 1972 se percató que la mayoría de imágenes fueron tomadas del *Lienzo de Tlaxcala* y del *Códice Durán*. Por ello, al analizar una imagen del primer manuscrito, se identificó que carecen de información como datos iconográficos; además, fueron modificadas, ya sea con recortes o con colores diferentes a la fuente original, con el propósito de hacerlas más llamativas. Se encontró que en estas imágenes se privilegia la representación de la figura de los conquistadores sobre los indígenas. Se resalta su vestimenta a la usanza europea, los objetos que los acompañan como bastón (similar a la alabarda) los navíos; se les representa de mayor perspectiva y tamaño; se observan de cuerpo completo, sentados, evadiendo la mirada y ocupan la parte central de la imagen. En el caso de los indígenas, su vestimenta es similar, llevan un tocado en la cabeza, portan capa, taparrabos y sandalias.

De acuerdo con el objetivo de investigación: analizar la representación de los indígenas en el LTG de Ciencias Sociales, 1972; se encontró que estos son minimizados, debido a la posición que ocupan en la imagen, su perspectiva, tamaño, las acciones que realizan, porque permanecen de pie, con la mirada baja, en una posición inferior y con la característica de entregar presentes; en cambio, nunca se observa que los españoles tengan un gesto hacia los indígenas. Cabe mencionar que, si bien hay libros e investigaciones que demuestran la imagen despectiva con que se ha visto a los indígenas, hasta ahora no hay investigaciones en torno al Libro de Texto aquí estudiado.

De los hallazgos, sorprende la figura de la Malinche, que pese a ser indígena, en el *Códice Durán* fue pintada al estilo europeo; su cabello rubio, la piel blanca y los atuendos de su vestimenta, hacen pensar que no se trata de la mujer intérprete. Por lo que surgen interrogantes para futuras investigaciones: ¿por qué fue representada como mujer blanca? y ¿cuál es la representación de las mujeres indígenas en el tema de la Conquista de México?

Referencias

- Acaso, M. (2009). *El lenguaje visual*. Paidós ibérica.
- Candela, A. (2024). *Panel de discusión: “Libros de Texto Gratuitos: una mirada desde los 70”* [Video]. YouTube, Canal de profesores del DIE-CINVESTAV. <https://www.youtube.com/watch?v=YGGruVRp6Hk>
- Cortés, H. (2017). *Cartas de relación*. Grupo Editorial Éxodo.
- Cruder, G. (2008). *La educación de la mirada: sobre los sentidos de la imagen en los libros de texto*. La Crujía.
- Díaz, D. C. (1990). *La historia verdadera de la conquista de la Nueva España*. Editores Mexicanos Unidos, S. A.

- Durán, D. (1984). *Historia de las Indias de Nueva España e Islas de la Tierra firme* (Tomo II). Editorial Porrúa.
- Florescano, E. (2002). *Historia de las historias de la nación mexicana*. Taurus.
- GACETA UNAM. (26 de 08 de 2021). *GACETA UNAM*. <https://www.gaceta.unam.mx/la-historia-no-admite-discurso-unico-debe-disentirse-ser-plural/>
- Latapí, S. P. (1979). *Política educativa y valores nacionales*. Editorial Nueva Imagen, S.A.
- Magaloni, D. (2003). Imágenes de la Conquista de México en los códices del siglo XVI. Una lectura de su contenido simbólico. *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, 25(82), pp. 5-45. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-12762003000100001&script=sci_abstract
- Messinger, C. S. (2023). *La invención de la Malinche: De la historia al mito*. Xalapa, Veracruz: Biblioteca de la Editorial de la Universidad Veracruzana.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Editorial Huemul S. A.
- Núñez, B. F. (2019). *La Malinche: de la historia al mito*. Secretaría de Cultura, Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Rockwell, E. (2024). *Panel de discusión: “Libros de Texto Gratuitos: una mirada desde los 70”* [Video]. YouTube. Canal de profesores del DIE-CINVESTAV. <https://www.youtube.com/watch?v=YGGruVRp6Hk>
- Rodríguez, S. T., y García, C. M. (2007). *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. Universidad de Guadalajara.
- SEP. (1974a). *Libro de Texto de Ciencias Sociales*. Cuarto Grado. SEP.
- SEP. (1974b). *Libro de Texto de Ciencias Sociales*. Quinto Grado (Segunda ed.). SEP.
- SEP. (1980). *Libro de Texto de Ciencias Sociales*. Tercer Grado (Octava ed.). SEP.
- Vázquez, M. L. (2019). *Lienzo de Tlaxcala*. Sociedad de Historia, Educación y Cultura de Tlaxcala A.C. Sociedad de Geografía, Historia, Estadística y Literatura del Estado A.C.
- Zermeño, G. (2002). Del “indio” al “indígena”: las transformaciones de una semántica. *Historia Mexicana*, 52(2), pp. 531–537. <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/1381>

TRANSICIÓN AGROECOLÓGICA EN LA HUASTECA VERACRUZANA: REFLEXIONES A PARTIR DE UNA INVESTIGACIÓN COLABORATIVA CON MUJERES NAHUAS

AGROECOLOGICAL TRANSITION IN THE HUASTECA VERACRUZANA: REFLECTIONS FROM COLLABORATIVE RESEARCH WITH NAHUA WOMEN



Este es un documento de acceso abierto bajo la licencia
Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial
(CC BY-NC 4.0 Internacional)



Paula Martínez Bautista

Maestra en Investigación Educativa
Universidad Veracruzana, México

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4594-3462>

Correo electrónico: pau8432@hotmail.com

Juan Carlos A. Sandoval Rivera

Doctor en Investigación Educativa
Universidad Veracruzana, México

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8084-282X>

Rosa Guadalupe Mendoza Zuany

Doctora en Política
Universidad Veracruzana, México

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5503-4158>

Recepción: 06/12/2024

Aceptación: 29/01/2025

DOI: <https://doi.org/10.53436/39rc05LA>

D'Perspectivas Siglo XXI, Volumen 12, Número 23, Año 2025. Enero-Junio

Resumen

En este artículo se presentan los resultados de un trabajo de investigación colaborativa que se realizó con mujeres nahuas de la Huasteca Veracruzana, donde se detonó un proyecto de producción agroecológica de alimentos con el objetivo de analizar los retos que implica la transición hacia la soberanía e independencia alimentarias en comunidades indígenas. Se desarrolló a través de una metodología colaborativa, con enfoque cualitativo, y se llevó a cabo en dos poblaciones ubicadas en el municipio de Chicontepec, al norte del Estado de Veracruz; en él se invitó a las mujeres de esos grupos a participar en las actividades para apoyar la producción y el consumo de alimentos locales. El mismo implicó un proceso formativo y de intercambio de experiencias con aquellas que se involucraron para que pudieran articular los conocimientos tradicionales, que aún se poseen, con técnicas agroecológicas provenientes de diversos campos científicos. En este trabajo se reconocen y exploran desafíos que se identificaron en la puesta en marcha de un proyecto como

estos. Estos son de dos tipos: 1) ambientales y 2) socioculturales. Los resultados de esta investigación evidencian la importancia de fortalecer iniciativas agroecológicas desde una perspectiva comunitaria, reconociendo el papel central de las mujeres en la producción y gestión de alimentos. Así mismo, se reconoce que la transición hacia la soberanía alimentaria necesita superar barreras estructurales que la obstaculizan. Finalmente, esta investigación invita a seguir explorando estrategias para fortalecer la autonomía alimentaria, promoviendo el diálogo entre los conocimientos tradicionales y científicos.

Palabras clave: transición agroecológica, mujeres indígenas, investigación colaborativa.

Abstract

This article presents the results of a collaborative research work carried out with Nahua indigenous women from the Huasteca region of Veracruz, where an agroecological food production project was triggered with the aim of analyzing the implications of achieving food sovereignty and independence in indigenous communities. The project was carried out through a collaborative methodology with a qualitative approach and was developed in two communities located in the municipality of Chicontepec, in the north of the state of Veracruz, where women from the community were invited to participate in a food production project to support local food. The project involved a training process and exchange of experiences for the participants so that they could articulate the traditional knowledge that they still possess with agroecological techniques from various scientific fields. This article recognizes and analyzes challenges that were identified in the implementation of an agroecological project aimed at contributing to local food sovereignty. Two types of challenges were identified: 1) environmental challenges and 2) sociocultural challenges. The results of this research show the importance of strengthening agroecological initiatives from a community perspective, recognizing the central role of women in food production and management. Likewise, it is recognized that the transition towards food sovereignty needs to overcome structural barriers that hinder it. Finally, this research invites us to continue exploring strategies to strengthen food autonomy, promoting dialogue between traditional and scientific knowledge.

Keywords: agroecological transition, indigenous women, collaborative research.

Introducción

La transición agroecológica —entendida como el proceso de transformación en la práctica de los sistemas agrícolas convencionales, heredados de la llamada revolución verde— hacia prácticas sostenibles, inclusivas y más amables con el medio ambiente (Venegas *et al.*, 2018), representa un complejo desafío para grupos rurales e indígenas, especialmente para las mujeres, ya que son ellas quienes cumplen un papel crucial en la alimentación familiar.

El caso que aquí se presenta se desarrolló en dos comunidades nahuas de la Huasteca Veracruzana, las cuales se caracterizan por contar con una abundante diversidad biocultural y por la riqueza de los conocimientos tradicionales y locales sobre el entorno natural y los ciclos de la producción de alimentos. Sin embargo, la llamada agricultura *moderna* o *convencional* ha impuesto un modelo

agresivo con el suelo, el agua, la biodiversidad y las personas: impacta negativamente en los ecosistemas y ha favorecido la erosión de los saberes que poseen los nahuas al respecto.

Ante este contexto lleno de adversidades, en el marco de una investigación colaborativa se impulsó un proyecto educativo con mujeres nahuas de las localidades de Alaxtitla Postectitla y Alaxtitla Ixcacuatitla, pertenecientes al municipio de Chicontepec, Veracruz. Dicho proceso se orientó a articular conocimientos tradicionales y agroecológicos desde una perspectiva ecofeminista para comprender las posibles causas de la crisis alimentaria y ambiental, y contribuir a mitigar sus impactos a nivel local. En él se tomaron en cuenta aspectos e intereses de las mujeres como el acceso a una alimentación saludable y variada para sus familias; la creación de espacios para generar diálogo, intercambio y aprendizaje colectivo; la recuperación de saberes locales y ancestrales sobre la producción, la transformación de alimentos y plantas medicinales; la preocupación por la salud familiar y del cuidado del entorno natural, así como la intención de fortalecer su economía a través de la producción agroecológica. Todo lo anterior, orientó un proceso educativo con la intención de transitar hacia la agroecología y promover la soberanía alimentaria y la justicia social en estas poblaciones.

El trabajo se desarrolló a través de una investigación colaborativa (Guba y Lincoln, 1994), enmarcada en el paradigma crítico-constructivista y participativo (Denzin y Lincoln, 2012). La metodología tuvo dos componentes: 1) el educativo, en el que se realizó una capacitación en temas relacionados con la agroecología, planeación y ejecución de los proyectos agroecológicos y 2) el de investigación, en donde se registraron datos relevantes para responder la siguiente pregunta desde una perspectiva cualitativa: ¿Cómo impulsar y analizar un proceso educativo comunitario protagonizado por mujeres indígenas nahuas como portadoras de conocimientos y proveedoras de la alimentación familiar, que permita innovar estrategias tradicionales y agroecológicas desde una perspectiva ecofeminista para mitigar la crisis alimentaria y ambiental de las comunidades de Alaxtitla Ixcacuatitla y Alaxtitla Postectitla?

1. Marco teórico

La agenda agroecológica en México y el resto de Latinoamérica tiene la intención de responder a los desafíos ambientales y sociales ocasionados por la agricultura convencional. Es así, que aspira a cambiar modos de producción insostenibles por paradigmas alternativos que sean empáticos con la naturaleza y las personas, que además estén basados en sistemas de producción local (Altieri y Toledo, 2010). En dicha agenda, las prácticas agroalimentarias ponen la noción del *cuidado de la vida* en el centro, no solo en relación a la sostenibilidad, sino para alcanzar justicia social y defender la seguridad y soberanía alimentaria (Altieri y Toledo, 2010).

De acuerdo con Altieri y Nicholls (2007), una de las principales aspiraciones de la agenda agroecológica es realizar un proceso de transformación a través de la disminución y eliminación del uso de agroquímicos y pesticidas, y optar por tecnologías alternativas de bajo impacto ambiental. Así, para llevar a cabo esta transición es importante adoptar y/o retomar procedimientos agrícolas tradicionales sostenibles como las milpas diversificadas, la rotación de cultivos y la preparación de insumos naturales, entre otros. Cabe señalar que el movimiento agroecológico se debe, en gran parte, al interés de científicos críticos de los modelos convencionales, gracias a su enfoque trans-

disciplinario, incorpora y se nutre de diversos conocimientos tradicionales agrícolas que poseen los pequeños productores, las comunidades y las mujeres indígenas.

Esto significa que, en la agenda agroecológica, es crucial reconocerlos, valorarlos y escuchar sus voces, en especial la de las comunidades y mujeres indígenas, ya que tienen mucho para aportar sobre este tema. Tomarlas en cuenta es determinante porque ellas tienen la capacidad y experiencia para tomar decisiones respecto a su sistema alimentario, definir qué alimentos desean y, sobre todo, tener el control de las semillas. Por lo tanto, la seguridad y soberanía alimentaria como aspiración de la agenda agroecológica (Altieri y Toledo, 2010) implica generar y crear redes de colaboración entre comunidades, academia, asociaciones, campesinos y campesinas que estén en la misma lucha para intercambiar experiencias y conocimientos.

Sin embargo, la implementación y el desarrollo de la agenda aún presenta diversas complejidades y dificultades, ya que se identifica una gran resistencia hacia la transición, así como retos significativos de carácter sociocultural que aquí se tratan, entre ellos, la perspectiva de género.

En la agroecología esa constituye una oportunidad para mejorar la vida tanto de hombres como de mujeres al reconocer lo que saben, sus roles, y la igualdad de oportunidades respecto a la producción de alimentos y su acceso a ellos. Las mujeres, especialmente aquellas que se encuentran en las comunidades rurales e indígenas, juegan ahí un papel central (La Vía Campesina, 2015): aportan conocimientos y prácticas de cuidado sostenibles en la producción de alimentos, además, el suministro de estos y los cuidados del hogar han quedado bajo su responsabilidad.

Esta situación las hace acreedoras a múltiples saberes relacionados con plantas comestibles y medicinales, por lo que su papel en la transición agroecológica contribuye significativamente a la seguridad alimentaria de diversas maneras (FAO, 2024). Asimismo, estas mujeres “poseen mucho conocimiento local de gran importancia para la subsistencia y para la conservación ambiental” (Zuluaga *et al.*, 2018, p. 38). Mies y Shiva (1998) las denominan *guardianas de las semillas*, debido a que se encargan de la preservación, almacenamiento y conservación de las semillas —las identifican y separan de acuerdo con sus cualidades— (Argawal, 1998). Desde la agroecología, las mujeres encuentran una oportunidad para atender la salud alimentaria de su familia, contribuir a la economía y proteger sus territorios (Calderón y Santiz, 2022).

No obstante, aunque las mujeres indígenas tienen aportaciones para la agroecología, se enfrentan a diversas dificultades en el contexto del sur global; su participación en la toma de decisiones suele estar limitada debido a las estructuras patriarcales y a la falta de reconocimiento de sus saberes tradicionales. La desigualdad de género persiste y hay una gran brecha entre hombres y mujeres. Siliprandi (2010) señala que, a pesar de que ellas colaboran en procesos agroecológicos y los impulsan permanecen invisibilizadas, no se valora ni reconoce su trabajo.

Desde una agroecología situada se puede acompañar la resistencia necesaria para lograr una seguridad y soberanía alimentaria, apreciar el papel de las mujeres, promover su participación en la toma de decisiones y establecer un diálogo de saberes entre tradición y ciencia, para innovar en aspectos relacionados a la producción y consumo de alimentos.

2. Metodología

El trabajo se desarrolló a través de una investigación colaborativa (Guba y Lincoln, 1994), cualitativa (Denzin y Lincoln, 2005), enmarcada en el paradigma crítico-constructivista y participativo (Denzin y Lincoln, 2012) e inspirada en metodologías indígenas, críticas y colaborativas que aspiran a la justicia social (Denzin y Lincoln 2012; Smith, 2016; Bishop, 2012).

La investigación tradicional busca investigar, comprender, representar al *otro* (Bishop, 2012) y construir conocimiento de manera objetiva y universal manteniendo una cierta distancia. A diferencia esta, la investigación colaborativa reconoce, respeta y valora los saberes tradicionales locales e indígenas que, históricamente, han permanecido desde los márgenes. Además, establece una relación de igualdad entre la comunidad y la persona que guía el estudio para propiciar espacios de diálogo, reciprocidad, intercambio de experiencias, análisis y reflexión colectiva. La intención es co-construir conocimientos situados que benefician a la comunidad y generen procesos de transformación social. Aquí se considera que la investigación colaborativa y la agenda agroecológica coinciden en el compromiso de lucha por la justicia social, la equidad y la generación de un conocimiento situado y transformador.

Este trabajo que se presenta emerge desde la preocupación de las mujeres nahuas que colaboraron, en él se investigó desde adentro (Bishop, 2012), puesto que una de las autoras de este artículo comparte la misma inquietud y los desafíos cotidianos que viven las mujeres indígenas, porque se auto reconoce como una de ellas y es originaria de una de las comunidades en donde se desarrolló el proyecto. Esta posición epistemológica, y la cercanía ontológica de una de las autoras propició un mayor interés en realizar un trabajo pertinente –culturalmente hablando–, relevante y dialógico. También se borra la dicotomía investigador-informante y se crea un “nosotros/nosotras” bajo condiciones de igualdad, sin jerarquía en la investigación y con un compromiso común.

Para llevar a cabo la investigación se convocó a las mujeres de la comunidad de Alaxtitla Ixcacuatitla a una asamblea comunitaria para abordar asuntos sobre la producción de alimentos, e invitarlas a formar parte de un proceso educativo comunitario sobre agroecología, desde el que se potenciaría la producción de alimentos y contribuiría a mejorar sus condiciones de vida. Posterior a ello, se conformó un grupo de trece mujeres, en su mayoría madres de familia jóvenes y, una que otra, de la tercera edad. Después, las mujeres de Alaxtitla Postectitla, una comunidad vecina, se enteraron y mostraron interés para organizar otro grupo de trabajo con nueve integrantes. La mayoría de las que participaron en ambos grupos son bilingües en náhuatl y español; algunas pueden leer y escribir en español, mientras que el resto solo se comunica en náhuatl, pero no lo saben leer ni escribir. Debido a esta situación, en todo el proceso se utilizó el idioma náhuatl para asegurar una misma sintonía lingüístico-cultural y para contribuir también en el fortalecimiento de la lengua materna.

Se realizó un proceso formativo agroecológico en cada comunidad: en los grupos se propiciaron momentos de discusión, análisis y reflexión colectiva; de manera individual, cada una de las mujeres llevó a la práctica proyectos agroecológicos desde sus propios espacios familiares de producción (milpas, solares y huertos de traspatio). El proceso formativo agroecológico tuvo dos

componentes: 1) el educativo (capacitación en temas relacionados con la agroecología, discusión de las estrategias de planeación y ejecución de los proyectos agroecológicos), y 2) el de investigación, en donde se registró la información relevante para responder a las preguntas planteadas (métodos utilizados y estrategias de registro de los datos). Esto se explica a continuación, aunque cabe mencionar que, si bien hubo resultados materiales en la ejecución de los proyectos agroecológicos individuales, lo que se presenta en este artículo surge del registro de los datos realizado con el segundo componente.

2.1 Componente educativo

El proceso formativo agroecológico se basó en los aportes teórico-metodológicos de la educación popular comunitaria y los del diálogo (Freire, 1994), para construir conocimiento colectivo, desde la reflexión y la acción, y desde lo cotidiano, lo político y lo participativo, para transformar la realidad. En este momento de la colaboración se intentó identificar estrategias tradicionales sostenibles de producción de alimentos y articularlas con las agroecológicas con perspectiva ecofeminista para contribuir a mitigar las preocupaciones relacionadas con las crisis alimentaria y ambiental que se observan en las comunidades de donde son originarias las participantes.

La organización del proceso educativo fue colaborativa entre las participantes y una de las autoras de este artículo (quien realizó principalmente el trabajo de campo). Se tomaron decisiones y acuerdos de manera consensuada se definieron intereses, objetivos, espacios, tiempos y forma de trabajo. Dichos encuentros iniciaron en 2022 y parte del 2024; los primeros se realizaron cada cuatro meses, ya que tomó tiempo organizar una agenda común consensuada para iniciar las actividades; a mediados del 2023, y en lo sucesivo, se realizaron cada tres meses. Dependiendo del tema abordado, se trabajaba un día o dos en cada sesión y cada una tomaba de dos a cuatro horas de trabajo teórico y práctico.

Las mujeres denominaron en idioma náhuatl a los encuentros educativos como *tomasewaltlamachtilyan*, que significa “lugar donde se crean nuestros aprendizajes nahuas”. El concepto refleja un enfoque holístico y comprende principios éticos sobre cómo las personas se cuidan, se relacionan entre sí, y cómo interactúan y protegen el entorno natural; es un término donde se incorpora la espiritualidad y la cosmovisión nahua. También, esta perspectiva considera los diferentes espacios de producción como solares, milpas, huertos de traspatio y aquellos lugares donde las mujeres obtienen alimentos silvestres, y son espacios educativos.

La estrategia de trabajo en el proceso educativo se adaptó a las necesidades, experiencias y cosmovisión de las mujeres nahuas; como métodos pedagógicos se utilizaron: *Historias ecobiográficas*, *Campesina a campesina* y *Experiencias agroecológicas*. En el primero se entiende por “historias” lo que las personas cuentan (Jickling, 2005) y por “ecobiografía” el concepto propuesto desde el ecofeminismo (Fernández, 2021), para referirse a las experiencias de las mujeres, a las injusticias que enfrentan ante las problemáticas socioambientales, y a cómo colectivamente trascienden esas trayectorias biográficas. En el *tomasewaltlamachtilyan*, las mujeres compartieron relatos, desafíos sobre experiencias cotidianas y sus soluciones a los problemas relacionados con la producción y consumo de alimentos.

El segundo método, Campesina a campesina –propuesto por la Vía Campesina (2015)– trata de una experiencia de aprendizaje colaborativo. Con este, las mujeres intercambiaron conocimientos y saberes locales sobre prácticas agrícolas, así como experiencias exitosas y no exitosas que han tenido, con la intención de aprender entre todas. El último método consistió en aprovechar la experiencia del proyecto agroecológico que cada mujer inició en sus espacios familiares, donde los conocimientos adquiridos fueron puestos en práctica.

Cada uno de los encuentros se dividió en tres momentos: 1) discusión y reflexión sobre temas relacionados con la agricultura y la alimentación a partir de preguntas generadoras; 2) talleres sobre temas relacionados con la agroecología como la preparación de insumos naturales, abonos orgánicos, manejo de cultivos y conservación de semilla¹, y 3) intercambio de semillas locales que las mujeres poseen e intercambio de semillas externas para ampliar su variedad, adaptándolas a las condiciones climáticas de la región. En todo momento se valoraron los conocimientos tradicionales y locales que las mujeres poseen.

2.2 Componente de investigación

Aquí se utilizaron métodos culturalmente sensibles y respetuosos con la comunidad y las personas involucradas en este trabajo. Como método indígena (Denzin *et al.*, 2008) se recurrió a la conversación-entrevista (Martínez, 2021), para una interacción más natural y significativa con las participantes. Antes de comenzar el proceso educativo, se entabló una conversación-entrevista con algunos hombres y mujeres de ambas comunidades para explorar cómo perciben la crisis alimentaria y para documentar saberes y prácticas de cuidado tradicionales que conocen. La información obtenida se expuso con las mujeres durante los encuentros, al finalizar el proceso formativo se utilizó este método para conversar con las mujeres que participaron.

Los grupos focales dialógicos propuestos por Kamberelis y Dimitriadis (2015) fueron esenciales para discutir temas orientados a las posibilidades de transformación y a la justicia social. Este método permitió hacer un trabajo colaborativo y dialógico, y construir conocimientos en colectivo, lo cual resultó útil para abordar temas complejos relacionados con la producción de alimentos, el uso de agroquímicos y la erosión del suelo. Para facilitar la discusión profunda de los temas de interés, se organizaron pequeños grupos para dialogar, intercambiar saberes, compartir experiencias y reflexiones.

La observación participante o naturalista, propuesta por Angrosino (2015), fue central para no triangular la información. De acuerdo con el autor, en una investigación colaborativa el investigador debe involucrarse de manera activa en las dinámicas de la comunidad y con las personas, para tener una visión más profunda y completa sobre aquello que observa y registra, en lugar de mantener distancia, como es común en la etnografía tradicional. En lo que respecta a este método, se visitaron varios espacios de producción agroecológica que las mujeres iniciaron durante el proceso

¹ Dichos talleres se adaptaron al contexto y a las necesidades de las mujeres y sus familias. Algunos temas y diversas reflexiones expuestos en el primer momento incitaron interés en las mujeres para realizar otras actividades como la elaboración de jabones y pomadas a base de plantas medicinales.

formativo, estas visitas fueron individuales, en ellas, se compartieron experiencias de manera directa y sobre la práctica. Mientras se conversaban temas relacionados con la agricultura o a la producción de alimentos, se trabajaba la tierra ya sea sembrando, cosechando o aplicando aprendizajes obtenidos en el espacio colectivo. El registro de lo observado tanto en visitas, talleres, proceso formativo, conversaciones informales y, en general, en la comunidad, también fue muy relevante porque dieron pistas para seguir las prácticas y para comprender la situación sobre la producción y acceso a alimentos de una manera más holística y situada.

El análisis de los datos se realizó a partir del modelo analítico de Willig (2014) (*emphatic interpretation*) desde el que se plantea la interpretación de los significados presentes en el material empírico, con el sistema de codificación propuesto por la Teoría Fundamentada Constructivista de Thornberg y Charmaz (2014). La interpretación enfática se enfoca en las características y cualidades de los datos para identificar conexiones, patrones y relaciones con la finalidad de develar situaciones y entender con mayor claridad aspectos complejos (Willig, 2014).

En el siguiente apartado se presentan los resultados de la investigación. Para fortalecerlo se incluyen testimonios de las personas con las que se colaboró en el marco del proyecto, y conversaciones registradas en los grupos de discusión. Estos han sido anonimizados conforme a principios éticos del uso de información sensible. Los testimonios se registraron en el idioma náhuatl, pero se tradujeron para poder presentarlos en el artículo.

3. Resultados

A partir de los datos recabados en el componente 2 y del análisis posterior, se identificó una serie de retos ambientales y socioculturales que tienen profundas implicaciones en el logro de la agenda agroecológica en contextos indígenas. A continuación, se desarrollan los resultados de este análisis.

3.1. Retos ambientales

La dieta alimentaria de las comunidades de Alaxtitla Ixcacuatitla y Alaxtitla Postectitla se basa en el sistema milpa, en los huertos de traspatio y en la recolección de alimentos silvestres, sin embargo, hoy en día, la producción y el acceso a alimentos se ve afectada por diversos factores ambientales que se acentúan debido a los efectos del cambio climático. Este fenómeno global ha causado alteraciones en los ciclos siembra y cosecha de toda la región. Las sequías han sido frecuentes y prolongadas, lo que provoca graves afectaciones en la agricultura de temporal y representan gran preocupación para las mujeres, ya que ellas se encargan de la alimentación, de la gestión y administración del agua en el hogar. Las pocas posibilidades para realizar la siembra y la falta de alimentos conllevan a la inseguridad alimentaria. Aunque algunas familias no dependen directamente de la milpa porque no realizan esta actividad, la sequía también les afecta porque consumen alimentos que se producen localmente.

– María:

A veces, nos quedamos sin agua, sin maíz, sin frijol, escasean mucho los alimentos. Entonces caemos en una desesperación. No hay trabajo, no hay dinero, ¿qué se hace? ¿Cómo le podemos

hacer? Nosotros no tenemos milpa y conseguimos algunos productos con la gente que sí hace milpa. Pero cuando escasean los alimentos le sufrimos porque aquí no conseguimos maíz ni frijol (recogido en 2022).

Otro factor que está generando diversos desafíos relacionados con la transición agroecológica en las comunidades, es el uso excesivo de agroquímicos y fertilizantes. Desde hace algunas décadas, en el marco de la llamada revolución verde, llegaron insumos externos a la comunidad con la promesa de mejorar y aumentar la producción de alimentos. Al principio, se dieron cuenta que les facilitaba el trabajo, les ahorra tiempo y la milpa se beneficiaba porque las matas y mazorcas de maíz crecían más grandes y más rápido, sin complicaciones y sin problemas de plaga. Los resultados parecían favorables. Al ver el supuesto éxito de los campesinos que habían incorporado estas nuevas prácticas agrícolas se extendió su uso en las comunidades.

– Ignacio:

Vimos que los agroquímicos nos facilitaban el trabajo, entonces empezamos a adquirirlos. Para una hectárea de milpa se contratan unos peones y con el uso de químicos, nos lleva un día de trabajo o menos. Pero ¿qué hay ahora? la milpa está vacía, solo hay matas de maíz. Ya no se puede dar todo lo demás que antes había (recogido en 2022).

Las consecuencias generadas por los agroquímicos se observan también en la disminución de alimentos silvestres locales. La alimentación nahua se basa principalmente en el sistema milpa, pero las familias han complementado su dieta con lo que obtienen de los montes, potreros, caminos y cerros, estos alimentos incluyen animales, flores, frutos y plantas silvestres. Sin embargo, hoy en día hay una pérdida significativa en estos mismos:

– Manuela:

Hace muchos años había muchos hongos. Cuando era temporada de lluvias, salían muchos hongos, y uno ya sabía. Por eso, cuando iba a la milpa o al potrero me llevaba una canasta y la llenaba de hongos, comíamos muy bien. Pero ahora, ¡ya no hay hongos! Yo creo que es por los químicos que se usan. Aunque, solo lo usan en las milpas, yo pienso que ese olor y esa contaminación llega a todo lo que se encuentre cerca. Pienso que tienen que ver mucho los químicos (recogido en 2023).

En estas reflexiones se nota cómo tanto hombres y mujeres reconocen los efectos negativos del uso de agroquímicos en el entorno natural.

3.2 Retos socioculturales

Tanto los efectos del cambio climático como la modernización agrícola están transformando –y no precisamente para mejorar– las prácticas agrícolas ancestrales, porque están siendo desplazadas y, con ello, los saberes tradicionales se han ido perdiendo o dejado de transmitir, a partir de diferentes factores que se describen a continuación.

3.2.1 Erosión de los sistemas de conocimiento tradicional

El cambio climático no solo tiene impactos negativos en la agricultura local, sino que repercute significativamente en los conocimientos tradicionales. La producción de alimentos de las comunidades nahuas se basa en el calendario agrícola y en saberes locales que se han transmitido de generación en generación. Sin embargo, en los últimos años la sequía ha estado retrasando esta actividad, lo que está generando desconfianza en ese tipo de información.

La incorporación de agroquímicos y fertilizantes en la producción de alimentos, ha provocado un desplazamiento de diversas prácticas agrícolas tradicionales que contribuyen a la preservación de la vida y a la sostenibilidad de la naturaleza. Por ejemplo, la roza, tumba y quema son métodos agrícolas ancestrales que, si bien también pueden analizarse, están cayendo en desuso, pero son más sostenibles que las prácticas agrícolas convencionales, ya que estas dependen del uso de agroquímicos:

– Reyna

[...] antes, todos trabajaban manualmente con huingaro, azadón y machete. En aquellos tiempos, el trabajo era más tardado. A veces, limpiaban la milpa, quemaban y hasta barriaban los señores. Ahora ya no. Ahora, los hombres van a la milpa a aplicar los químicos como a las seis o siete de la mañana, y a la una o dos de la tarde ya están de regreso (recogido en 2022).

Estas palabras reflejan que la transmisión de conocimientos tradicionales se está perdiendo porque ya no se practican. Así, aunque la modernización de la agricultura está logrando reemplazar las prácticas agrícolas en las comunidades nahua, estas se mantienen en resistencia. Se ha podido constatar que las poblaciones en las que se ha colaborado, luchan por el cuidado de las semillas nativas y no han permitido la introducción masiva de las semillas transgénicas porque están conscientes de las consecuencias que se podrían suscitar.

3.2.2 Factores económicos

El uso de los agroquímicos es una práctica que ha ido en aumento, provocando en la mayoría de los campesinos nahuas una dependencia económicamente insostenible. Aunque son conscientes que estos insumos no son benéficos para el entorno natural ni para la salud, consideran necesario usarlos para obtener una buena cosecha de maíz de una temporada. Los campesinos destinan gran parte de su economía en la compra de agroquímicos y, en algunos casos, se contratan peones para aplicar fertilizantes y pesticidas en los cultivos.

Por otro lado, debido a la escasez, las familias se ven obligadas a comprar los productos alimenticios que llegan a venderse a las comunidades. Su mayor preocupación es la adquisición del maíz, frijol, chile y café, entre otros productos básicos, que durante la temporada de sequía aumentan los precios. Esto implica una disminución en la cantidad de alimentos que llegan a los hogares dado que, por la falta de recursos económicos, no se logra adquirir lo suficiente para consumir una dieta equilibrada.

– Carmen:

En la milpa no hay nada, no hay maíz, no hay frijol. Todo hay que comprar. El cuartillo de maíz está a \$70, un rollito de frijoles está a \$120, el piloncillo a \$50, todo está bien caro. Pero ni modo, tenemos hambre y hay que comprar, aunque sea maíz para las tortillas y para alimentar a los puercos y gallinas (recogido en 2023).

Asimismo, la mayoría de los alimentos que se venden en las comunidades no son productos locales y en la escasez de alimentos, ellas dependen del maíz comercial, pero no es de buena calidad.

3.2.3 Migración

Una situación que se vive constantemente en las comunidades nahuas es el fenómeno de la migración. Tanto adultos como la mayoría de los jóvenes deciden mudarse a zonas urbanas a causa de varias dificultades que se enfrentan en la comunidad, tales como efectos del cambio climático, falta de oportunidades de empleo, acceso limitado a la salud y a la educación. Esta situación está generando impactos culturales, sociales y lingüísticos. En lo que se refiere a la producción de alimentos, constituye una amenaza en la transmisión intergeneracional de conocimientos y prácticas agrícolas locales, medicina tradicional y en el manejo de la biodiversidad.

– María:

Tengo dos hijos, ellos se fueron muy chicos de la comunidad porque se fueron a estudiar [...], ellos aprendieron desde pequeños a trabajar en la milpa, aprendieron todo, desde el barbecho, quema, siembra, cosecha, y ofrendar el maíz. Ellos, aprendieron a trabajar manualmente, como se trabajaba antes. Ahora ellos [...] viven en Monterrey, ya tienen sus hijos [...] la vida de mis nietos es muy diferente a la de sus papás, ellos no saben trabajar en la milpa porque allá donde viven es ciudad y no hay espacio para sembrar (recogido en 2024).

Aunque la mayoría de las personas que migran regresan a las comunidades para visitar a los familiares, ya no se involucran en todas las actividades comunitarias ni en las dinámicas de trabajo asociadas con la producción de alimentos.

3.2.4 Cambios en las prácticas de alimentación

En el pasado, la dieta tradicional en las familias nahuas era básicamente de alimentos que se obtenían en las milpas, la recolección de frutos y plantas comestibles silvestres, de la cría de animales, y de alimentos producidos en los solares y huertos familiares. Actualmente, existe una transformación en las prácticas alimentarias. La migración temporal y permanente también ha influido en la introducción de alimentos externos que, poco a poco, se han ido adoptando en la dieta familiar. También porque la llamada modernización ha llegado a las comunidades con alimentos ultraprocesados y que, con la ayuda de diferentes medios de comunicación como la radio y televisión, motivan a que las personas incluyan este tipo de productos. Lo mismo pasa con las bebidas industrializadas como los refrescos, que han sustituido bebidas tradicionales como el *axokotl* que se preparaba a base de agua, maíz fermentado y piloncillo. Esta bebida era refrescante y natural,

se les daba de beber a los campesinos durante la temporada de siembra. Ahora prefieren consumir refrescos porque son más accesibles y, además, varios eligen el sabor de estas bebidas. La falta de preparación de bebidas tradicionales implica también una pérdida de conocimientos.

No obstante, la mayoría de las personas están conscientes de que los alimentos y las bebidas ultra procesados no son benéficos para la salud:

– Marcela:

Antes ni el aceite se conocía aquí, usábamos manteca, no había ni arroz, ni sopa, ni yogurt, nada. Ahorita no, ahora, vas a una tienda [...] y ves sabritas, salchichas, maruchan, tacos, refrescos. Poco a poco llegan más cosas y por eso, es que también, hay más enfermedades ¿Por qué? Porque lo que comemos no es sano y los niños van aprendiendo a comer esas cosas [...]. Antes, las personas vivían más años, mi abuela vivió hasta los 105 años, comía lo que producía, consumía poca carne y cuando lo comían era de sus propios animales (recogido en 2022).

Todas las personas expresaron la necesidad de consumir alimentos sanos y nutritivos para el bienestar personal y familiar, debido a que actualmente existen muchos casos de diabetes, hipertensión y otras enfermedades que antes no eran frecuentes en la población.

3.2.5 Machismo

Otro reto que se identificó en la transición agroecológica y del que poco se habla, es el machismo presente en las comunidades. Durante la conformación de los grupos, algunas mujeres mencionaron que, a pesar de ser un tema de interés para la mayoría, la poca participación de estas en actividades colectivas se debe a que algunos hombres no permiten que sus esposas asistan a los proyectos comunitarios. Esta situación fue explicada en el testimonio de una mujer que ha sufrido violencia familiar de manera directa, señalando el control y poder que ejercía su pareja sobre ella. Esta persona comentó que tenía interés en este proceso educativo, sin embargo, esto no fue posible debido a las restricciones y prohibiciones impuestas. Esta situación es un gran desafío para las mujeres porque por temor no pueden trabajar en lo que les interesa o necesitan.

Lo anterior implica desmotivación para participar plenamente en trabajos comunitarios y actividades de interés, como la transición agroecológica. La ausencia de las mujeres en estos conlleva que los conocimientos, los saberes y las habilidades que poseen sigan invisibilizados al no poder compartir su experiencia y no ser escuchadas cuando tienen que aportar.

Las mujeres nahuas suelen participar en proyectos comunitarios, sin embargo, los hombres son quienes toman las decisiones más importantes. En el proceso formativo que aquí se reporta se identificaron algunas situaciones relevantes. Por un lado, las mujeres que participaron en este proceso tenían el apoyo de sus parejas, ya que “les permitían” asistir a los encuentros. Cabe señalar que algunos hombres son cada vez más conscientes de la importancia de que ellas participen en proyectos comunitarios:

– Paulina:

Él no se enoja que vaya a las reuniones, no me dice nada. Al contrario, cuando llega el día, me anda recordando “mañana tienes reunión” o “ya tienes que ir a la reunión, se te hace tarde” (recogido en 2024).

Por otro lado, para algunas mujeres esto significaba un apoyo y a la vez, una barrera, pues en los encuentros se acordó iniciar proyectos agroecológicos en sus propios espacios de producción. Esto exigía que no se utilizaran insumos tóxicos, lo que fue un gran reto para varias mujeres porque algunos hombres han mostrado una resistencia a perder control y decisión en dichos espacios. De hecho, ellos siguen utilizando agroquímicos. De nueva cuenta, se pudo notar que las mujeres se ven subordinadas al no poder tomar decisiones respecto a la producción de alimentos.

4. Discusión

Ante los retos identificados, se presentan, a manera de discusión, algunos de los hallazgos relevantes de esta investigación para una transición agroecológica que tome en cuenta aspectos estructurales y culturales locales y que se adapten a las necesidades de las comunidades indígenas, específicamente, a aquellas que están señalando las mujeres nahuas.

Abrir espacios formativos basados en la educación popular sobre la agroecología desde enfoques ecofeministas e indígenas permite comprender, con mayor detalle, la complejidad y los retos de la transición ecológica en los contextos mencionados.

La experiencia llevada a cabo indica, como lo mencionan Altieri y Toledo (2010), que la soberanía alimentaria incluye en su agenda la búsqueda de la justicia social y, en el caso que aquí se presenta, se reconoce que una educación holística es necesaria para que las mujeres sigan desarrollando la conciencia crítica sobre sus condiciones de vida, en torno a las relaciones de poder a las que son sometidas y acerca de la relación que existe entre las personas mismas y la conexión con la naturaleza en la transición ecológica. Aquí es importante reconocer la contribución que puede tener la educación en este proyecto de resistencia en donde las mujeres juegan un papel central (La Vía Campesina, 2015).

Se considera, en concordancia con Altieri y Nicholls (2007), que si bien la agenda agroecológica busca propiciar cambios en las prácticas agrícolas a través de la reducción del uso de agroquímicos, los espacios de aprendizaje como el desarrollado no solo contribuyen a promover la soberanía alimentaria sino a revalorar la dieta tradicional nahua a través del uso de alimentos silvestres en donde es importante la participación de las generaciones más jóvenes para que puedan reconectar y generar aprendizajes sobre la dieta tradicional, lo cual fortalece la identidad cultural nahua.

La experiencia de trabajo con las mujeres indica que es significativo propiciar espacios donde no solo puedan asistir las mujeres que participan en el proyecto, sino que puedan hacerlo los niños, las niñas y las juventudes para establecer un diálogo intergeneracional. Se constata en esta investigación, en contraste con lo mencionado por Zuluaga et al. (2018), Mies y Shiva (1998) Argawal (1998) y Calderón y Santíz (2022), que las mujeres, especialmente las de mayor edad, tienen

muchos saberes sobre prácticas de cuidado relacionadas con la producción y transformación de alimentos que pueden compartir con las generaciones más jóvenes, lo que permite fortalecer los conocimientos tradicionales que han sido erosionados por la modernización agrícola y que las mujeres indígenas pueden brindar con aportaciones a la transición ecológica.

No obstante, se coincide con lo expresado por Siliprandi (2010): a pesar de sus reconocidos y potenciales aportes a la transición agroecológica, estos siguen invisibilizadas debido a estructuras patriarcales que persisten en las comunidades rurales e indígenas. Es por ello que se considera necesario abordar urgentemente temas más sensibles e imprescindibles en la agroecología con perspectiva de género, es decir, cómo las prácticas machistas obstaculizan la transición agroecológica y cómo se pueden superar estos desafíos que muchas veces, impiden que se realice la transición agroecológica.

Conclusiones

La investigación muestra que las mujeres nahuas enfrentan diversos retos ambientales y socioculturales muy complejos para la transición agroecológica que se agravan con los efectos del cambio climático y con la erosión de conocimientos tradicionales. Con los hallazgos encontrados, sobre todo, en lo que se refiere a los retos socioculturales se identifica que para lograr dicha transición se deben tomar en cuenta los procesos ecológicos, es decir, la dimensión técnica de la agroecología y, además, reconocer que los retos son complejos y están interconectados. El hallazgo más relevante para la discusión en temas agroecológicos son las limitantes que ejerce el machismo imperante en muchas comunidades.

Se considera que los procesos educativos situados pueden ser claves en el contexto de la transición agroecológica. Investigar colaborativamente en lengua náhuatl permite abordar situaciones desde la propia cosmovisión ya que genera un ambiente de confianza y seguridad para que las mujeres compartan sus experiencias, conocimientos y pensamientos, los cuales no tienen siempre una traducción al español y solo adquiere sentido entre la comunidad nahua. Se considera que esta experiencia es un trabajo que apenas comienza, como una semilla que puede germinar y dar buenos frutos en el futuro.

Referencias

- Altieri, M., y Nicholls, C. (2007). Conversión agroecológica de sistemas convencionales de producción: teoría, estrategias y evaluación. *Ecosistemas*, 16(1), pp. 3-12. <https://www.revistae-cosistemas.net/index.php/ecosistemas/article/view/133/130>
- Altieri, M. y Toledo, V. (2010). La revolución agroecológica en América Latina: rescatar la naturaleza, asegurar la soberanía alimentaria y empoderar al campesino. *El Otro derecho*, (42), pp. 63-202. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/ilsa/20130711054327/5.pdf>
- Angrosino, M. (2015). Recontextualizando la observación. Etnografía, pedagogía y las perspectivas de una agenda política progresista. En Denzin, N., y Lincoln, S. (Coords.), *Manual de Investigación Educativa*. (pp. 203-234). Gedisa.

- Argawal, B. (1998). El género y el debate medioambiental: Lecciones desde India. En Agra M. X. (Comp.), *Ecología y feminismo* (pp. 179-226). Comares.
- Bishop, R. (2012). Hacia una investigación libre de la dominación neocolonial. El enfoque kaupapa maorí en la creación de conocimiento. En Denzin, N. y Lincoln, S. (Comps.), *El campo de la investigación cualitativa* (pp. 231-282). Gedisa.
- Calderón-Cisneros, A., y Sántiz-Sántiz, C. (2022). Del huerto al territorio: la agroecología como estrategia para la defensa de la tierra y el derecho a decidir entre mujeres indígenas de Chiapas. *Estudios sociales. Revista de Alimentación Contemporánea y Desarrollo Regional*, 32(60), pp. 2-28. <https://doi.org/10.24836/es.v32i60.1253>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2005). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Sage.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En Denzin N. K., y Lincoln, Y. S (Comps.), *Paradigmas y perspectivas en disputa* (pp. 38-78). Gedisa.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., y Smith, L. T. (2008) *Handbook of critical and indigenous methodologies*. Sage.
- FAO. 2024. *La situación de las mujeres en los sistemas agroalimentarios*. FAO. <https://doi.org/10.4060/cc5343es>
- Fernández, S. (2021). Los ecofeminismos territoriales frente a las injusticias hídricas: un horizonte de imaginaciones socio-ecológicas en América Latina (Abya Yala). En A. Guzmán (Comp.) *Justicia hídrica. Una mirada desde América Latina* (pp. 187-205). Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas.
- Freire, P. (1994). Educación y participación comunitaria. En Castells, M., Flecha, R., Freire, P., Giroux, H., Macedo, D., y Willis P. *Nuevas perspectivas críticas en educación* (pp. 83-96). Paidós.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). Sage.
- Jickling, B. (2005). Ethics Research in Environmental Education. *Southern African Journal of Environmental Education*, 22, pp. 20-34. <https://www.ajol.info/index.php/sajee/article/view/122696>
- Kamberelis, G. y Dimitriadis, G. (2015). Grupos focales. En Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (Coords.), *Manual de Investigación Educativa. Métodos de recolección y análisis de datos*, (pp. 494-532). Gedisa.

- La Vía Campesina. (2015). *Agroecología campesina por la soberanía alimentaria y la madre tierra. Experiencias de La Vía Campesina (Cuaderno 7)*. La Vía Campesina.
- Martínez, P. (2021). *El uso de las narrativas indígenas sobre el cuidado de nuestro entorno en dos escuelas primarias de la Huasteca Veracruzana*. (Tesis de maestría, Instituto de Investigaciones en Educación). Repositorio de la Universidad Veracruzana. <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/1944/51248/MartinezBautistaPaula.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mies, M. y Shiva, V. (1998). *La praxis del ecofeminismo. Biotecnología, consumo y reproducción*. Icaria.
- Siliprandi, E. (2010). Mujeres y agroecología. Nuevos sujetos políticos en la agricultura familiar. *Investigaciones Feministas*, 1(0), pp. 125-137. <https://revistas.ucm.es/index.php/INFE/article/view/INFE1010110125A>
- Smith, L. (2016). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. Lom ediciones. (Trabajo original publicado en 1999).
- Thornberg, R. y Charmaz, K. (2014). Grounded Theory and Theoretical Coding. En Flick, U. (Ed.), *The SAGE Handbook of qualitative data analysis* (pp. 153-169). Thousand Oaks: SAGE.
- Venegas, C., Gómez, B., Infante, A. y Venegas, R. (2018). *Manual de transición agroecológica para la Agricultura Familiar Campesina*. INDAP y FAO.
- Zuluaga, G., C, Mazo y Gómez, L. (2018). Mujeres protagonistas de la agroecología en Colombia. En G. P. Zuluaga, G. Catacora y E. Siliprandi (Coords.), *Agroecología en femenino. Reflexiones a partir de experiencias* (pp. 35-60). SOCLA.
- Willig, C. (2014). Interpretation and Analysis. En U. Flick (Ed.), *The SAGE Handbook of qualitative data analysis* (pp. 136-150). Thousand Oaks: SAGE.

DOMINIO DE LA COMPETENCIA EN REDACCIÓN DE INFORMES DE ALUMNOS DE NIVEL SUPERIOR EN RESIDENCIA PROFESIONAL

MASTERY OF THE COMPETENCE IN WRITING REPORTS BY HIGHER-LEVEL STUDENTS IN PROFESSIONAL RESIDENCY



Este es un documento de acceso abierto bajo la licencia
Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial
(CC BY-NC 4.0 Internacional)



María Guadalupe Hernández Sierra

Maestría en Educación con acentuación en Tecnología Educativa
Tecnológico Nacional de México/
Instituto Tecnológico de San Luis Potosí
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2979-0523>
magpehernandezs@gmail.com

Francisco Javier Segura Mojica

Doctor en Administración Pública
Tecnológico Nacional de México/
Instituto Tecnológico de San Luis Potosí
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5981-9246>

Irene Zapata Silva

Maestría en Educación Holista para el Desarrollo Sustentable
Tecnológico Nacional de México/Instituto Tecnológico de San Luis Potosí
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8050-8151>

Reynalda González Álvarez

Maestría en Educación
Tecnológico Nacional de México/Instituto Tecnológico de San Luis Potosí
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1448-9540>

Maribel Amaya Galaviz

Estudiante de la carrera Ingeniería en Sistemas Computacionales
Tecnológico Nacional de México/Instituto Tecnológico de San Luis Potosí
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4689-8698>

Recepción: 25/09/2024

Aceptación: 13/12/2024

DOI: <https://doi.org/10.53436/9A5L03rc>

D'Perspectivas Siglo XXI, Volumen 12, Número 23, Año 2025. Enero-Junio

Resumen

Los alumnos de nivel superior próximos a graduarse muestran carencias en la elaboración de reportes técnicos, lo que restringe el desarrollo de habilidades fundamentales en su educación profesional. En este estudio se indagó sobre su nivel de competencia en la redacción formal y dominio de herramientas informáticas auxiliares en el proceso. Se entrevistó a 29 estudiantes del último semestre de Ingeniería en Sistemas Computacionales del Tecnológico Nacional de México/ Instituto Tecnológico de San Luis Potosí, en el periodo enero-junio 2024; se usó un enfoque

etnográfico y mixto. Los resultados mostraron que los alumnos consultan medios digitales y tienen niveles diversos en el manejo de aplicaciones informáticas, y que no existe correspondencia entre la autopercepción de habilidades de redacción y el desempeño en ejercicios prácticos. Se concluyó que pocos docentes fomentan la redacción formal y los estudiantes desconocen las oportunidades de participar en publicaciones y congresos científicos. Es necesario implementar un curso-taller para apoyarlos.

Palabras clave: competencia comunicativa, redacción formal, residencia profesional, reporte final de residencia profesional.

Abstract

Higher education students close to graduation show deficiencies in the preparation of technical reports, which restricts the development of fundamental skills in their professional education. This study investigated their level of competence in formal writing and mastery of auxiliary computer tools in the process. 29 students in the last semester of Computer Systems Engineering at the National Technological Institute of Mexico/Technological Institute of San Luis Potosí were interviewed, in the period January-June 2024; the approach was ethnographic and mixed. The results showed that students consult digital media and have varying levels in the use of computer applications, there is no correspondence between self-perception of writing skills and performance in practical exercises. It was concluded that few teachers encourage formal writing and students are unaware of opportunities to participate in scientific publications and conferences. It is necessary to implement a course-workshop to support them.

Keywords: communicative competence, formal writing, professional residency, final report of professional residency.

Introducción

La realización del reporte final o informe técnico al concluir la residencia profesional constituye un requisito fundamental en el Tecnológico Nacional de México/Instituto Tecnológico de San Luis Potosí para concluir los estudios, ya que se encuentra dentro de todas las retículas y tiene un valor en créditos.

En el Lineamiento para la Operación y Acreditación de la Residencia Profesional, versión 1.0 para los planes de estudio 2009-2010 del Tecnológico Nacional de México (2011) la residencia profesional se define como “una estrategia educativa de carácter curricular, que permite al estudiante emprender un proyecto teórico-práctico, analítico, reflexivo, crítico y profesional; para resolver un problema específico de la realidad social y productiva, para fortalecer y aplicar sus competencias profesionales” (p. 1). Está diseñada para fomentar la aplicación práctica de conocimientos adquiridos durante la formación académica y se convierte en un desafío para muchos estudiantes.

La complejidad de esta tarea se ve agravada por la falta de orientación específica y de recursos para la expresión escrita formal, así como por el desconocimiento del nivel adecuado de herramientas

informáticas que podrían facilitar el proceso. La entrega tardía o la baja calidad de los informes técnicos puede afectar la eficiencia terminal del programa de estudio, así como el proceso de titulación de los alumnos. Además, la falta de competencia comunicativa en redacción y el manejo de herramientas informáticas podría repercutir negativamente en el futuro desempeño laboral de los egresados, quienes necesitarán habilidades sólidas en comunicación escrita y en el uso de Tecnologías de la Información y Comunicación en su vida profesional.

Ante este panorama, resulta imperativo investigar el nivel de competencia comunicativa de redacción específica, por áreas, y el del manejo de aplicaciones digitales, que auxilien a los estudiantes próximos a realizar la residencia profesional en el Tecnológico Nacional de México/Instituto Tecnológico de San Luis Potosí.

Esta investigación no solo permitió identificar las áreas de oportunidad en cuanto a habilidades de expresión escrita y manejo de herramientas informáticas, sino que también sentó las bases para el diseño de un curso-taller virtual para brindar la capacitación necesaria en estos aspectos.

Las competencias de comunicación oral y escrita son fundamentales para la interacción entre individuos, como señala Santillán-Aguirre (2022), dominarlas requiere práctica continua de habilidades como observación, análisis, síntesis y resolución de problemas. En el ámbito universitario, la lectura, reflexión y escritura tienen un valor epistémico, ya que permiten al estudiante aprender en todas sus materias. Además de la instrucción académica, espacios culturales y el entorno familiar también contribuyen a este desarrollo.

Existen ya estudios sobre la determinación de la carencia de la competencia comunicativa de redacción formal y la puesta en marcha de estrategias remediales que permitan a los jóvenes, inscritos en el nivel superior, adquirirla y practicarla.

García y Salazar (2021) concluyen que la alfabetización académica es una prioridad para los estudiantes de la Universidad de Jaén, ya que les permite enfrentar los retos del currículo universitario y del mundo globalizado. Desde 2017, se implementan dos estrategias para mejorar la redacción de alumnos y docentes, el taller: Expresión Escrita y el curso: Comunicación Escrita Eficaz, realizados presencialmente y en línea (durante el confinamiento). Estas actividades, basadas en encuestas iniciales y finales, abordan necesidades específicas y han demostrado mejorar la coherencia, estructura y normatividad APA (American Psychological Association) en los textos, con ello se destaca la importancia de la coordinación entre niveles educativos.

Otro caso es la investigación realizada por González *et al.* (2013) en Colombia, en la cual aplicaron el método Aprende a escuchar, pensar y escribir a estudiantes de nivel superior; concluyeron que incluir la enseñanza y práctica de esta competencia no solo mejora dicha área, sino que además permite a los alumnos tener progreso en su rendimiento académico en otras asignaturas.

También a nivel nacional existen ya propuestas llevadas a cabo, como la realizada en la Universidad de Guadalajara, donde se diseñó un curso mixto para mejorar la expresión escrita de docentes y estudiantes de nivel medio superior, reducir la deserción y preparar a los alumnos para el nivel superior. Esta modalidad combinó sesiones virtuales y presenciales, promovieron la autonomía y

corresponsabilidad en el aprendizaje. El curso, planificado por expertos y apoyado por pedagogos y técnicos, comenzó con una prueba piloto antes de su implementación formal. La comparación entre las evaluaciones inicial y final mostraron mejoras significativas, y una encuesta de satisfacción destacó su practicidad, eficiencia y sencillez (Rivera *et al.*, 2020).

Por su parte, en el estudio realizado en la Universidad Pedagógica Nacional de México se identificaron dificultades en la escritura académica de estudiantes que también son docentes. Según los participantes, en escuelas públicas se usan principalmente libros de texto gratuitos, mientras que en las privadas se dispone de mayor acervo bibliográfico y actividades de lectura, lo que mejora la práctica escritora. También señalaron que en niveles superiores se asume erróneamente que la redacción es adecuada, sin enseñar ortografía, conexión de ideas o análisis crítico. Manifestaron su deseo de contar con apoyo institucional y acompañamiento docente para mejorar sus escritos académicos (Gómez *et al.*, 2020).

En dos universidades públicas en la Ciudad de México se realizó una encuesta a estudiantes de humanidades, la cual reveló que esperan mayor retroalimentación docente para mejorar su expresión escrita. También consideran clave que las instituciones implementen estrategias remediales para fortalecer su desarrollo académico. El análisis de dos grupos mostró que los alumnos avanzados han mejorado en lectura, planificación y revisión, evidenciando un progreso gradual (Martínez *et al.*, 2019).

Por otra parte, las competencias digitales y tecnológicas desempeñan un papel crucial en el desarrollo personal, la empleabilidad y la participación ciudadana (European Commission, 2022). Estas habilidades favorecen el aprendizaje, la interacción social y son esenciales en procesos formales como la redacción académica y profesional.

Aunque los jóvenes crecen rodeados de tecnología, muchos estudiantes universitarios carecen de una alfabetización digital avanzada en herramientas clave para el ámbito académico y laboral, se enfocan más en redes sociales y videojuegos, su formación previa en ofimática y otras herramientas digitales suele ser básica. Por su parte, algunos docentes universitarios desconocen el uso avanzado de estas herramientas, asumen que los estudiantes deben aprenderlas por su cuenta o no las integran en sus prácticas (Segrera *et al.*, 2020; Gaona *et al.*, 2024). Además, el programa educativo de Ingeniería en Sistemas Computacionales no incluye asignaturas sobre el uso avanzado de herramientas ofimáticas.

Diversos estudios han analizado el nivel de dominio de estas competencias en estudiantes y maestros de educación superior. Por ejemplo, Segrera *et al.* (2020) llevaron a cabo una investigación en la que evaluaron la autopercepción de las competencias digitales relacionadas con la gestión de información y la comunicación en estudiantes cercanos a concluir su formación profesional. Los hallazgos subrayan la necesidad de implementar programas de capacitación avanzada en Tecnologías de la Información y la Comunicación, consideradas indispensables para mejorar el desempeño profesional de los estudiantes y facilitar su transición al ámbito laboral.

Por otra parte, Gaona *et al.* (2024) analizaron el nivel de dominio de competencias digitales en estudiantes y docentes universitarios, así como su percepción sobre estas habilidades. El estudio

destaca la necesidad de fortalecer las competencias digitales en los docentes, una responsabilidad clave de las instituciones educativas y de establecer evaluaciones periódicas que garanticen una capacitación actual y eficaz. Asimismo, se enfatiza la importancia de integrar dichas competencias en las prácticas académicas, adecuándolas al nivel correspondiente de formación para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Método

La población de estudio fue un grupo conformado por 29 alumnos de último semestre de la carrera de Ingeniería en Sistemas Computacionales del Tecnológico Nacional de México/Instituto Tecnológico de San Luis Potosí que cursaron materias en enero-junio 2024 y que en el periodo siguiente realizaron la residencia profesional. Se incluyó a todos los sujetos en la muestra, la cual fue no probabilística. Para aplicar la entrevista se contó con la autorización del jefe del área académica y de los docentes que impartieron las materias, así como el consentimiento informado de los estudiantes.

En este estudio se indagó sobre el grado de alfabetización académica que poseía cada uno de los sujetos de estudio en diferentes áreas y en su dominio de aplicaciones informáticas auxiliares del proceso, además de sus opiniones y experiencias personales, esto posibilitó obtener una visión general y reconstruir la realidad. Esta fue una investigación etnográfica básica, ya que se recabaron datos sobre el comportamiento en materia de expresión escrita formal de los discentes. Además, fue empírica e inductiva porque se utilizó la observación en la recopilación de datos (García de Ceretto y Giacobbe, 2009). El alcance fue descriptivo dado que no se modificó el entorno y se realizó observación con la entrevista semiestructurada, con ella se estudió el caso específico del grupo (Hernández y Mendoza, 2018).

Respecto al tipo de datos, fue un estudio mixto, dado que los instrumentos de recolección permitieron obtener información cuantificable y no cuantificable, ya que así se proporcionó una comprensión más completa y profunda del fenómeno investigado. Los resultados obtenidos fueron principalmente de naturaleza cualitativa, el examen fue individual para cada participante y la redacción formal exigió una perspectiva cualitativa para su evaluación. Solo algunas preguntas produjeron resultados numéricos que se pudieron representar con respuestas dicotómicas o con la escala de Likert.

Los instrumentos de recolección de datos que se utilizaron fueron dos: Instrumento A, Guía para entrevista semiestructurada para alumnos próximos a realizar la residencia profesional, e Instrumento B, Guía de observación. En el primero se partió de una lista de preguntas y ejercicios prácticos sobre redacción formal preestablecidos, apreciación personal sobre el grado de dominio de herramientas informáticas y se fueron añadiendo ítems según el caso específico. Este tipo de entrevista permitió obtener información objetiva, resultado de las respuestas de las preguntas predefinidas, e información subjetiva desde el punto de vista del observador (Hernández y Mendoza, 2018).

Para garantizar que este instrumento fuera claro, válido, pertinente y aplicable, se ratificó en cuanto a su contenido y su constructo mediante la revisión de jueces y expertos. En este caso, fueron

docentes e investigadores con experiencia en la revisión de anteproyectos y proyectos de residencia profesional pertenecientes a la institución donde se aplicó el estudio, así como en redacción formal en el nivel superior y manejo avanzado de herramientas informáticas.

Esta guía no requiere comprobación de rigurosidad, dado que suministra datos de tipo cualitativo, en su mayoría, no obstante, se llevó adelante ese procedimiento respecto a la confiabilidad y fiabilidad del instrumento, para garantizar que realmente cumpliera con su objetivo. La fiabilidad hace referencia a la congruencia en la medición de las variables y la correlación entre las mismas, y la confiabilidad a la precisión que ofrecería la medición en los distintos casos, garantizando que las respuestas no presentaran una variación significativa (López *et al.*, 2019).

También se efectuó el proceso de validez interna, como lo señala Supo (2013), consistente en las tres fases, que incluyeron entender la problemática de los sujetos de estudio por parte del entrevistador; evaluar la claridad, exactitud, pertinencia, cohesión y totalidad del instrumento realizada por los especialistas, y finalmente comprender los conceptos que se investigaron, también a cargo del investigador.

En el instrumento B, Guía de observación, el propio investigador anotó las experiencias y expectativas de los entrevistados, aquí se permitió a los alumnos realizar preguntas y comentar situaciones vividas durante su transcurso universitario.

Para llevar a cabo esta entrevista se proporcionó el Instrumento A en formato impreso, con el propósito de no tener retraso por la dificultad para el acceso a internet (para los casos del formato digital), y para garantizar que los sujetos de estudio evitaran buscar las respuestas correctas en la red. La entrevista se llevó a cabo de manera individual, en ella se invitó a externar de manera verbal comentarios, experiencias y expectativas.

Para la interpretación de los resultados se utilizó el método denominado Análisis de contenido para las respuestas cualitativas. Primero se realizó una codificación abierta, es decir, se asignó un identificador a fragmentos específicos de texto. A continuación, se llevó a cabo una codificación axial, en donde se agruparon los códigos resultantes que guardaban similitud en categorías para después identificar temas o ideas centrales de cada una de ellas y se analizó la relación de estas con los temas, se buscaron conexiones o contrastes para obtener una comprensión del fenómeno de estudio, y se generaron patrones. Por último, se organizaron los temas y categorías para redactar las conclusiones de manera significativa (Vasilachis, 2006).

Con respecto a los ejercicios prácticos consistentes en acomodar en orden tanto las oraciones de un párrafo como de las partes del informe técnico, se identificaron con números arábigos para sustituir cada uno de los términos empleados en las escalas de Likert. El 0 fue equivalente a que ninguno estaba en orden, el 1 correspondió a cuando solo una oración o parte del informe estaba correctamente acomodada, y así consecutivamente. En cuanto a la práctica de redacción, se aplicó una lista de cotejo en la que se evaluó: ortografía, coherencia, cohesión e ilación lógica de las ideas expresadas. En la redacción específica de objetivos, la lista de cotejo incluía, además, si se incluyó verbo en infinitivo, objeto, sujeto y método.

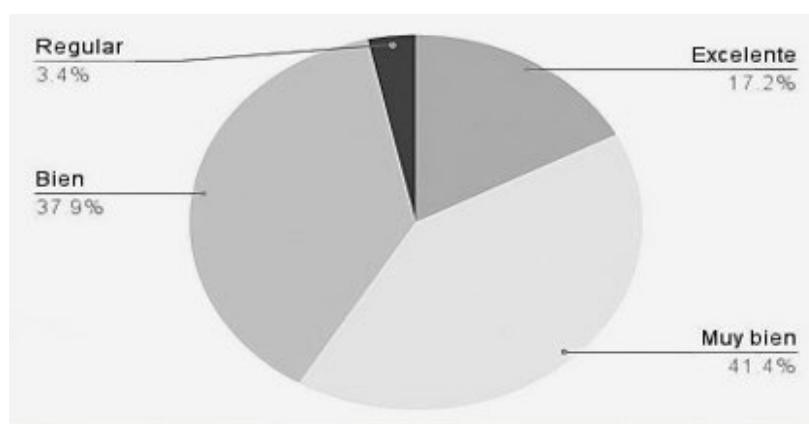
Para presentar las respuestas se empleó la herramienta de software Microsoft Excel para producir gráficos de barras, circulares, tablas, entre otros, para los resultados tanto cualitativos como cuantitativos, y en esa misma herramienta se calculó la moda y la media que son indicadores de los resultados cuantitativos.

Resultados

Los encuestados se autoperciben de forma satisfactoria en cuanto al dominio de la competencia de expresión escrita, como se aprecia en la Figura 1 porque el diecisiete punto dos por ciento se califican como excelente, el cuarenta y uno punto cuatro como muy bien, el treinta y siete punto nueve como bien, el tres punto cuatro como regular y ninguno como mal. En esta respuesta se tuvo una media de tres punto setenta y dos, muy cercano a cuatro, que corresponde al adjetivo muy bien de la escala de Likert. También la moda compete a muy bien, con doce indicadores.

Figura 1

Autopercepción de la competencia comunicativa de redacción de las ideas propias



Nota. El gráfico representa la calificación que indica cada entrevistado como su grado de dominio de la competencia comunicativa de redacción de las ideas propias.

Después se les solicitó realizar cuatro redacciones, las cuales se calificaron con número de faltas, se encontró que seis sujetos indicaron tener excelente o muy bien como indicador, pero que en la práctica no lo demostraron. Los demás fueron congruentes con respecto a lo que indicaron y lo que demostraron.

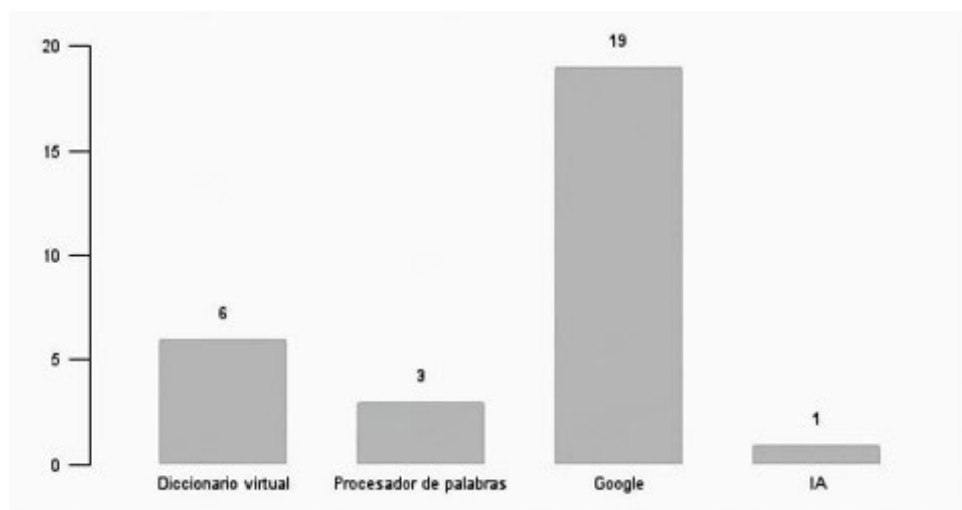
Por otra parte, se pidió ordenar frases para formar un párrafo con sentido, se evaluó cohesión y coherencia. Catorce participantes no lograron hacerlo correctamente, solo dos lo hicieron bien. Esto contrasta con su autopercepción sobre claridad al redactar. Ninguno aportó comentarios respecto a cómo mejorar esta habilidad.

Los alumnos, nativos digitales, ya no recurren a las búsquedas en medios impresos, como lo demuestran las respuestas mostradas en la Figura 2 en la que indican la fuente principal o más frecuente; su

fuelle para consultar como escribir con correcta ortografía una palabra es la aplicación del navegador Google con diecinueve incidencias, la más utilizada; seguido del diccionario virtual con seis; tres consultan en el procesador de palabras, y solamente uno en aplicaciones de inteligencia artificial.

Figura 2

Medios consultados para emplear ortografía correcta en la redacción



Nota. El gráfico indica el número de entrevistados que utiliza, principalmente, determinado medio de consulta para tener una adecuada ortografía en la redacción.

Referente a los comentarios rescatados por el investigador, los alumnos indican que hoy en día no es necesaria la habilidad de escribir utilizando reglas ortográficas, ya que la mayoría de las aplicaciones informáticas (redes sociales, procesador de palabras, hoja de cálculo, entre otros) tienen corrector ortográfico automático.

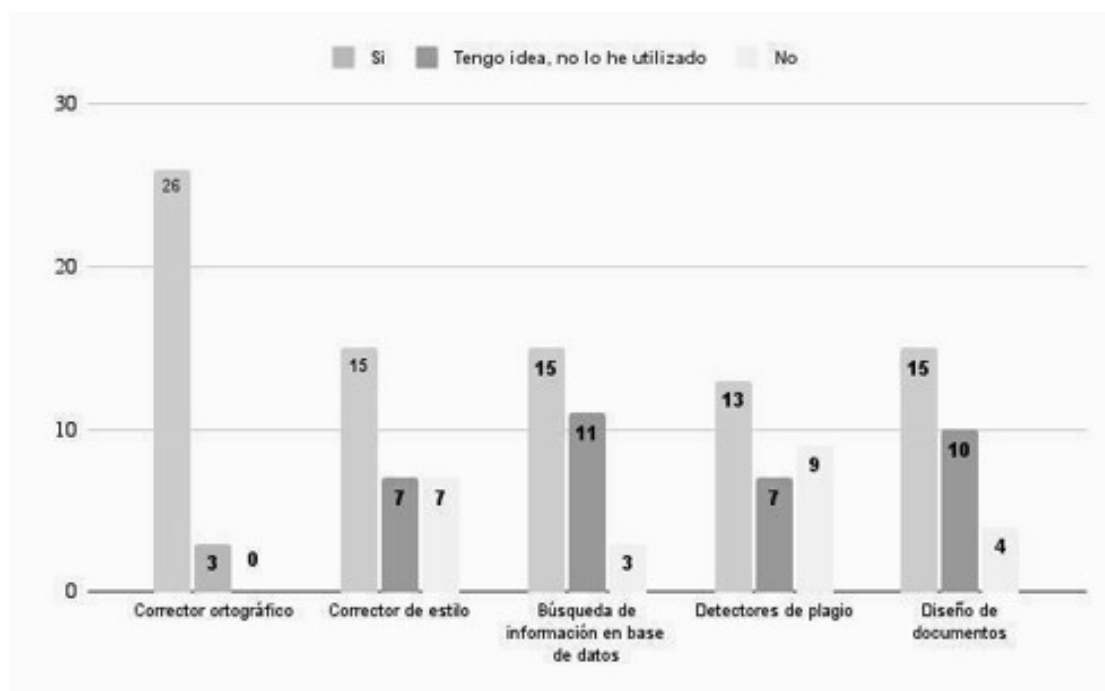
En cuanto a eventos académicos, como el Coloquio de Metodología de la Investigación de la propia universidad y concursos interinstitucionales, la mayoría ha participado en el evento local, pero rara vez lo han hecho con una redacción; suelen encargarse de realizar la presentación digital, imágenes o recolección de datos. En los concursos, pocos participan, y la redacción queda a cargo del docente asesor: la escritura formal no se fomenta, ya que se priorizan aspectos prácticos. Los estudiantes creen que los docentes deberían motivarlos hacia la redacción formal. Ninguno mostró interés en congresos o publicaciones, ya que desconocen esta opción.

Un estudiante de último grado en Ingeniería en Sistemas Computacionales debería dominar aplicaciones informáticas para elaborar informes técnicos, según los entrevistados, el manejo actualizado de Tecnologías de Información y Comunicación es crucial. La autoevaluación resultante se muestra en la Figura 3. En cuanto a herramientas: veintiséis usan correctores ortográficos; tres no los emplean, pero conocen su función; quince han usado correctores de estilo, siete los conocen, y siete los desconocen. Sobre buscadores en bases de datos: quince los manejan; once los conocen

sin usarlos, y tres los ignoran. Para detectores de plagio: trece los han utilizado; siete los conocen, y nueve los desconocen. En diseño de documentos, quince lo han empleado, diez lo conocen, y cuatro no.

Figura 3

Dominio de aplicaciones informáticas



Nota. La figura muestra la autopercepción del número de encuestados con respecto al manejo de aplicaciones informáticas.

Con la información anotada en la Guía de observación sobre los planes que tienen en mente los estudiantes al egresar, se realizó la codificación abierta, mostrada en la Tabla 1, donde se incluyen las respuestas de los entrevistados, agrupados en la subcategoría y categoría correspondiente.

Tabla 1

Matriz de codificación abierta

Categoría	Subcategoría	Palabras clave	Respuestas
		Viajes	Quiero pasear.
		Diversión	Me gustaría asistir a eventos deportivos y conciertos.
		Vivienda digna	Tener mi propia casa, en un lugar agradable. Ejercer crédito hipotecario.

	Salario	Automóvil propio	Tener el coche que me gusta y de preferencia un modelo nuevo.
		Bienes de consumo	Tener para surtir la despensa, muebles y ropa.
		Bienes de compra esporádicos	
Logros económicos			
		Servicios de salud de calidad	Ir a médico particular y poder comprar el medicamento.
	Prestaciones	Seguro de vida	Si me accidento, tener seguro para mis padres.
		Gastos de representación	Tener una tarjeta de la empresa para cuando tenga que viajar a conocer proveedores o clientes.
		Automóvil proporcionado por la empresa	Carro con nombre de la empresa, que me paguen la gasolina.
	Éxito	Realización personal	Por el momento no pienso casarme y menos tener hijos.
Logros personales		Apoyo a la familia primaria	Puedo vivir en pareja, con gastos compartidos.
		Posicionamiento en mandos medios o gerenciales	Ser gerente, director o estar en un puesto donde tenga gente a mi cargo y tome decisiones importantes.
		Capacitación en el dominio de habilidades propias del área	
		Comunicación efectiva en inglés	Que la empresa pague cursos de la especialidad de sistemas computacionales o de idiomas.
		Comunicación ejecutiva en un tercer idioma	

A partir de esta tabla se procedió a la realización de la matriz de codificación axial, mostrada en la Tabla 2.

Tabla 2

Matriz de codificación axial

Categoría	Subcategoría	Texto codificado
		Quiero pasear.
		Me gustaría asistir a eventos deportivos y conciertos.
	Salario	Tener mi propia casa, en un lugar agradable. Ejercer crédito hipotecario.
		Tener el coche que me gusta y de preferencia un modelo nuevo.
Logros económicos		Tener para surtir la despensa, muebles y ropa.
		Ir a médico particular y poder comprar el medicamento.
	Prestaciones	Si me accidento, tener seguro para mis padres.
		Tener una tarjeta de la empresa para cuando tenga que viajar a conocer proveedores o clientes.
		Carro con nombre de la empresa, que me paguen la gasolina.
	Éxito	Por el momento no pienso casarme y menos tener hijos.
		Puedo vivir en pareja, con gastos compartidos.
Logros personales		Ser gerente, director o estar en un puesto donde tenga gente a mi cargo y tome decisiones importantes.
	Crecimiento	Que la empresa pague cursos de la especialidad de sistemas computacionales o de idiomas.

Por último, se creó la matriz de codificación selectiva, como puede observarse en la Tabla 3.

Tabla 3

Matriz de codificación selectiva

Texto codificado	Subcategoría	Categorías emergentes
1. Quiero pasear.		
2. Me gustaría asistir a eventos deportivos y conciertos.		
3. Tener mi propia casa, en un lugar agradable. Ejercer crédito hipotecario.		
4. Tener el coche que me gusta y de preferencia un modelo nuevo.		
5. Tener para surtir la despensa, muebles y ropa.		
6. Ir a médico particular y poder comprar el medicamento.	Logros económicos. Temas agrupados: salario y prestaciones	Mejorar el nivel de vida por medio de un salario bien remunerado que les dará acceso a mejores oportunidades y comodidades.
7. Si me accidento, tener seguro para mis padres.		
8. Tener una tarjeta de la empresa para cuando tenga que viajar a conocer proveedores o clientes.		
9. Carro con nombre de la empresa, que me paguen la gasolina.		
1. Por el momento no pienso casarme y menos tener hijos.		
2. Puedo vivir en pareja, con gastos compartidos.		
3. Ser gerente, director o estar en un puesto donde tenga gente a mi cargo y tome decisiones importantes.	Logros personales. Temas agrupados: éxito y crecimiento personal	La capacitación que desean obtener es la que les impactará en su práctica laboral.
4. Que la empresa pague cursos de la especialidad de sistemas computacionales o de idiomas.		

Discusión y resultados

Existen otros casos de estudio con los que se comparten algunas respuestas, tal es el trabajo de investigación realizado por Araya-Fernández y Garita-González (2019) quienes analizaron entrevistas a líderes empresariales y estudiantes de carreras en Tecnologías de Información y Comu-

nicación sobre la importancia de las habilidades blandas. Ambas poblaciones destacaron como prioridad el manejo y la actualización constante en Tecnologías de Información y Comunicación. Esto coincide con este análisis, donde estudiantes de Ingeniería en Sistemas Computacionales expresaron su meta de mantenerse actualizados en su área.

Estos mismos investigadores indagaron lo referente a la habilidad de comunicación oral y escrita. Obtuvieron que los empresarios la ubican en séptimo lugar y los discentes no la mencionaron, estos datos concurren con la información obtenida de las entrevistas de esta investigación, ya que los entrevistados tampoco la consideraron. Dentro de las conclusiones de los autores, indican que en el sector laboral otorgan un valor de cuarenta por ciento de ponderación al dominio de las habilidades blandas para la contratación (Araya-Fernández y Garita-González, 2019).

Los hallazgos sobre el dominio de las Tecnologías de Información y Comunicación coinciden con los de Sucapuca *et al.* (2022), quienes reportan que la mayoría de los estudiantes reconocen la importancia de las Tecnologías de Información y Comunicación en su formación académica y consideran esencial su aprendizaje a nivel más profundo desde los primeros años de la licenciatura. También, al evaluar su autopercepción, la mayoría califican su dominio como regular, mientras que solo una minoría lo considera aceptable.

Por otra parte, en lo expresado por los entrevistados de este estudio, falta concientizar tanto a docentes como a alumnos sobre la importancia y utilidad que tendrá en su preparación profesional la redacción formal y dominio de herramientas digitales, y desarrollar alguna estrategia en donde se les involucre en la presentación de trabajos en eventos académicos y publicaciones de los mismos. Al respecto, en la investigación realizada por Moreno (2021) dentro de los resultados que obtiene se prioriza la necesidad de la formación docente continua en cuanto a competencias investigativas con una guía docente, el propósito es mejorar su desempeño profesional y con ello la educación superior.

No todos los estudiantes tienen el mismo nivel de redacción y manejo de aplicaciones digitales, por lo que es clave identificar sus carencias en aspectos puntuales como coherencia, ortografía, normas de citación y manejo de herramientas informáticas (Ahern y Hernando, 2020; Difabio y Alvarez, 2020), para que, como se ha realizado en otras instituciones de nivel superior, se proponga un curso-taller virtual para residentes, donde evalúen su competencia, realicen ejercicios prácticos y reciban asesoría docente para desarrollar informes técnicos de calidad y, eventualmente, su proyecto de titulación. Este curso podría ofrecerse desde el ingreso a la universidad, tras un diagnóstico inicial, como parte de los créditos complementarios para una formación integral (Tecnológico Nacional de México/ Instituto Tecnológico de San Luis Potosí, 2023), enmarcándose en proyectos de investigación o cursos masivos en línea.

A continuación, se enumeran algunas áreas que no se incluyeron en este estudio, las cuales pueden ser base para nuevas investigaciones:

1. Ampliar la población sujeto de estudio, realizar entrevistas a los alumnos de las demás carreras que se imparten en la institución, en total nueve, y a la misma carrera de Ingeniería

en Sistemas Computacionales en las modalidades de distancia y mixta. De esta manera, se podrán tener resultados más representativos y se incluiría a todos los futuros residentes.

2. Aplicar un instrumento de recolección de datos más, en el que se incluya ejercicios prácticos del manejo de las aplicaciones informáticas. A fin de conocer de manera real el dominio que tienen los estudiantes y no solo lo que afirman, es decir, triangular los resultados.

3. Aplicar el estudio a los docentes que fungen o fungirán como asesores de residencia profesional para sugerir la oportuna formación docente en la elaboración de informes formales.

Conclusiones

La mayoría de los alumnos carece de práctica en la competencia de expresión escrita formal y en dominio a nivel avanzado de aplicaciones digitales como las de ofimática, correctores de gramática y estilo, búsqueda de información en fuentes confiables, detectores de plagio, diseño de documentos y otras. Sin embargo, confían en que logran realizar el reporte final o informe técnico de la residencia profesional, ya que suponen que sus maestros asesores y el personal de la empresa que liderará sus proyectos, tienen los conocimientos suficientes para saberlos orientar.

Además, están acostumbrados a la consulta en medios digitales tanto de tutoriales como de opiniones de otros usuarios y aplicaciones específicas para resolver cualquier contratiempo que se presente en la elaboración de los informes técnicos, como lo indican los resultados: el cien por ciento de ellos recurre a consultas en internet. Estos argumentos no resuelven para la gran mayoría, tal vez algunos lo puedan lograr, sin embargo, es prioridad asegurar que todos lo podrán realizar y que entregarán un informe final de calidad, ajustado a las normas preestablecidas que les pueda servir como opción de titulación.

Referencias

- Ahern, A., y Hernando, A. (2020). Los trabajos de fin de grado en español y en inglés. Retos, y un intento de mejora, de la alfabetización académica en formación inicial de profesorado. *Tendencias Pedagógicas*, 36, pp. 9-24. <https://doi.org/10.15366/tp2020.36.02>
- Araya-Fernández, E., y Garita-González, G. (2019). Propuesta para el fortalecimiento de habilidades técnicas, blandas y complementarias, y su impacto en el currículo TIC desde una perspectiva laboral, profesional y de gestión académica. *Calidad en la Educación Superior*, 10(2), pp. 112-141. <https://doi.org/10.22458/caes.v10i2.1907>
- Difabio, H., y Alvarez, G. (2020). Perfil del estudiante y desempeño en actividades virtuales de retroalimentación entre pares en torno a capítulos de tesis de posgrado. *Tendencias Pedagógicas*, 36, pp. 26-43. https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp2020_36_03

- European Commission. (18 de junio de 2022). Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. *EUROPEAN EDUCATION AREA*. <https://education.ec.europa.eu/es/focus-topics/improving-quality/key-competences>
- García de Ceretto, J., y Giacobbe, M. (2009). *Nuevos desafíos en investigación: teorías, métodos, técnicas e instrumentos*. Homo Sapiens. <https://elibro.net/es/ereader/slp/67085?page=58>
- García, M., y Salazar, V. (2021). Desafíos lingüísticos y didácticos de la escritura académica. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 88, pp. 1-14. <https://doi.org/10.5209/clac.78293>
- Gaona, M., Luna, M., Bazán, M., y Peralta, L. (2024). Competencias digitales en educación superior: Una revisión sistemática. *UISRAEL Revista Científica*, 11(2), pp. 13-30. <https://doi.org/10.35290/rcui.v11n2.2024.959>
- Gómez, L., Arreola, R., y Hernández, C. (2020). Escritura académica: vehículo de reflexión, crisol de voces docentes. *UCMAULE Revista Académica*, 59, pp.79-102. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.59.79>
- González, E., Hernández, M., y Márquez, J. (2013). La oralidad y la escritura en el proceso de aprendizaje. Aplicación del método aprende a escuchar, pensar y escribir. *Contaduría y Administración*, 58(2), pp. 261-278. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39525785011>
- Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana.
- López, R., Avello, R., Palmero, D., Sánchez, S., y Quintana, M. (2019). Validación de instrumentos como garantía de la credibilidad en las investigaciones científicas. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 48(Supl. 1), pp. 441-450. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0138-65572019000500011&lng=es&tlng=es
- Martínez, M., Hernández, G., y Vélez, M. (2019). Las prácticas de escritura académica de estudiantes de psicología de dos universidades públicas. *Leer, Escribir y Descubrir*, 1(4). <https://digitalcommons.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1022&context=led>
- Moreno, C.E. (2021). Competencias investigativas para la producción académica e intelectual del docente universitario: importancia de la formación continua en la calidad profesional [Disertación doctoral, Universidad César Vallejo]. *UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO*, Repositorio Institucional. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/71512>
- Rivera, L., Hernández, R., Salcedo, M., Briones, M., y Lucas, B. (2020). Semestre Base: estrategia flexible de nivelación escolar. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 12(23). <https://revistas.unam.mx/index.php/rmbd/article/view/75165/66536>

- Santillán-Aguirre, J. (2022). La importancia de la comunicación oral y escrita en el siglo XXI. *Polo del Conocimiento*, 7(2), pp. 2061-2077. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/3696>
- Segrera-Arellana, J., Paez-Logreira, H., y Polo-Tovar, A. (2020). Competencias digitales de los futuros profesionales en tiempos de pandemia. *Utopía y Praxis Latinoamérica*, 25(11), pp. 222-232. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4278351>
- Sucapuca, V., Supo, J., y Guerra, M. (2022). Importancia del Uso de las TICs en la Formación Inicial Docente. *Revista Pensamiento Transformacional*, 1(3), pp. 74-94. https://revistapensamientotransformacional.editorialpiensadiferente.com/index.php/pensamiento_transformacional/article/view/26
- Supo, J. (2013). *Cómo validar un instrumento: La guía para validar un instrumento en 10 pasos*. Bioestadístico EIRL. <https://dspace.uniandes.edu.ec/bitstream/123456789/16000/1/Libro%20Co%CC%81mo%20validar%20un%20instrumento%20La%20gui%CC%81a%20para%20validar%20un%20instrumento%20en%2010%20pasos%20Jose%CC%81%20Supo.pdf>
- TecNM | Tecnológico Nacional de México. (27 de octubre de 2011). Lineamiento para la Operación y Acreditación de la Residencia Profesional, versión 1.0 para los planes de estudio 2009-2010. *NORMATECA DEL TECNM*. <https://www.tecnm.mx/?vista=Normateca>
- Tecnológico Nacional de México/ Instituto Tecnológico de San Luis Potosí. (2 de mayo de 2023). Actividades Complementarias. *GOB.MX*. <https://slp.tecnm.mx/actividades-complementarias/>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.

ACTITUDES DE ESTUDIANTES NORMALISTAS ANTE LA IGUALDAD DE GÉNERO: EL CASO DE LA BECENE EN SAN LUIS POTOSÍ

ATTITUDES OF STUDENTS OF TEACHERS' TRAINING COLLEGES TOWARD GENDER EQUALITY: THE CASE OF BECENE IN SAN LUIS POTOSÍ

Ana Edith de la Torre Cárdenas

Doctora en Filosofía con Acentuación en Estudios de la Educación
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado
de San Luis Potosí, BECENE SLP
Correo electrónico: atorre@beceneslp.edu.mx
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0002-4542>



Este es un documento de acceso abierto bajo la licencia
Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial
(CC BY-NC 4.0 Internacional)



Guadalupe Martínez Aguilera

Maestra en Educación Primaria
Departamento de Educación Física
Secretaría de Educación de Gobierno de San Luis Potosí, SEGE SLP
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3366-1481>

Karla Irene Martínez Méndez

Doctora en Ciencias Sociales
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, BECENE SLP
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7063-2642>

Recepción: 13/12/2024
Aceptación: 01/02/2025

DOI: <https://doi.org/10.53436/5L0c3r9A>

D'Perspectivas Siglo XXI, Volumen 12, Número 23, Año 2025. Enero-Junio

Resumen

Este trabajo presenta resultados de una investigación realizada en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENE SLP) la cual tuvo por objetivo analizar las actitudes ante la igualdad de género presentes en los docentes en formación de las Licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria y Educación Física. Se trata de una investigación descriptiva de tipo cuantitativa. La técnica de recopilación de datos fue un cuestionario, previamente validado, aplicado a los sujetos de estudio. Se sistematizaron los resultados y se analizaron para la construcción de categorías sobre género y conceptos relacionados. En ellos se observa la persistencia de estereotipos de género tradicionales en los estudiantes, además, las respuestas aún enmarcan a las mujeres como figuras cuidadoras, frágiles y en riesgo. Se concluye que estas concepciones limitan la visión sobre las capacidades profesionales y el potencial de las mujeres, lo cual sostiene una desigualdad que contrasta con los principios de igualdad que se espera promover en la formación educativa actual. Solo mediante un currículo que promueva la reflexión crítica sobre la equidad de

género será posible modificar actitudes de manera efectiva y favorecer una formación más inclusiva y justa para todas y todos.

Palabras clave: igualdad de género, formación docente, estereotipos de género.

Abstract

This paper presents the results of an investigation at the Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENE SLP) with aimed of analyzing the attitudes expressed about gender equality among preservice teachers for the Bachelor's Degrees in Preschool, Elementary and Physical Education. The study follows a quantitative, descriptive research approach. The data collection technique involved the use of a previously validated questionnaire, which was administered to the study subjects. The results were systematized and analyzed to develop categories related to gender and associated concepts. The results reveal a persistence of traditional gender stereotypes, in students, in addition, perceptions still frame women as caregivers, fragile and at-risk figures. It is concluded that these conceptions limit the vision of women's professional capacities and potential, this, in turn, sustains an inequality that stands in stark contrast to the principles of equality expected to be promoted in contemporary educational training. Only through a curriculum that promotes critical reflection on gender equity will it be possible to effectively modify attitudes and foster a more inclusive and fair education for everyone.

Keywords: gender equality; teacher training; gender stereotypes.

1. Introducción

La igualdad de género es un principio fundamental de justicia social y derechos humanos que trasciende fronteras y generaciones. En la búsqueda de una sociedad más equitativa y justa, la igualdad de género se ha convertido en un objetivo esencial y su promoción en todas las esferas de la vida, específicamente en la educación, es un imperativo moral y un componente clave del desarrollo sostenible. En el ámbito educativo, a pesar de los discursos y esfuerzos por instaurar este principio sigue siendo un reto para los profesores alcanzar los objetivos ético-democráticos que emergieron a principios del siglo XX.

En el contexto de la formación docente para la educación básica, abordar la igualdad de género adquiere una relevancia crucial; el currículo actual de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) propone a los profesores como guías en la transmisión de valores, actitudes y conocimientos a niñas, niños y adolescentes, convirtiéndose en actores esenciales de su promoción (SEP, 2022). En ese sentido, es importante identificar las actitudes de los docentes en formación hacia la igualdad de género, para desarrollar estrategias que promuevan prácticas educativas con perspectiva de género. Por otro lado, en la educación superior, específicamente en las escuelas normales, es importante conocer si los estudiantes, futuros responsables de la educación básica, han adoptado dicha perspectiva, pues son ellos quienes están desarrollando y aplicando los programas de estudios.

Por lo anterior, es imperativo desarrollar investigaciones en estas líneas que den cuenta de la problemática identificada y que permitan, a partir de los datos recabados, intervenir en las instituciones,

para favorecer los principios mencionados. De aquí que el presente artículo tenga por objetivo analizar las actitudes sobre la igualdad de género de los docentes en formación de las Licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria y Educación Física de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENE SLP).

Por otro lado, la igualdad de género no solo es una cuestión de justicia social, sino que tiene un impacto directo en el bienestar y el desarrollo de los niños y en la construcción de una sociedad más inclusiva. Así, los docentes tienen la responsabilidad de desempeñar un papel activo en la eliminación de estereotipos de género, la promoción de la igualdad y la creación de ambientes educativos donde todos los estudiantes accedan a las mismas oportunidades, independientemente de su género.

En la primera parte del trabajo se presenta un marco contextual que expone la relevancia del problema, se acompañan de un apartado teórico que describe la conceptualización de género y otros aspectos relacionados. Posteriormente se explica la metodología empleada en el estudio y se exponen los resultados a través de su análisis en distintas categorías. Finalmente, en las conclusiones se resumen los hallazgos y se presentan las reflexiones y posibles vías de acción en torno a la problemática identificada.

2. La igualdad de género en el contexto socio-educativo mexicano

En la Agenda 2030, en relación a los 17 objetivos de desarrollo sostenible de la ONU, el quinto objetivo hace referencia a “lograr la igualdad de género y el empoderamiento de todas las mujeres y niñas” (ONU, 2018). La Secretaría de Educación Pública (SEP) en conjunto con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (SEP-UNICEF, 2009) refieren que a pesar de hallarse inmerso en la política educativa un discurso en torno a la igualdad, equidad y no discriminación es importante analizar si lo anterior se manifiesta en los jóvenes que están formándose para la docencia de educación básica.

Así mismo, en la Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS) que se realizó el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en colaboración con el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) y la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) se reporta que entre julio del 2021 y septiembre del 2022, 24.5 % de la población de mujeres de 18 años y más declaró haber sido discriminada, del cual el 35.3 % lo atribuye al hecho de ser mujer, este último es el motivo con el porcentaje más alto (INEGI, 2023).

En ese tenor, en el contexto educativo del nivel básico, la entrada en vigor del nuevo currículum de la NEM propone la enseñanza con perspectiva de género como uno de sus ejes articuladores. A diferencia de los anteriores programas que solo promovían e invitaban a tomarse en cuenta como un tema transversal y demandaban la puesta en marcha de una educación inclusiva en la que se garantizara la igualdad de género en el acceso al conocimiento y las oportunidades (SEP, 2011).

El eje articulador de igualdad de género impulsado por la NEM representa un esfuerzo fundamental para fomentar una formación crítica y reflexiva en niñas, niños y adolescentes (SEP, 2022). Ello

implica generar espacios de diálogo y análisis dentro de las escuelas, donde las y los estudiantes lleguen a identificar y cuestionar las desigualdades de género y puedan comprender que estas son resultado de una construcción que ha sido moldeada por las dinámicas sociales. Con ello se promovería su participación activa en el logro de una convivencia más justa e incluyente.

En trabajos recientes se señala que los docentes se enfrentan a importantes desafíos al encausar una perspectiva de género en los procesos de enseñanza-aprendizaje, además siguen manifestando actitudes estereotipadas en la formación de niños y niñas. A ello se suma la poca formación continua de los docentes que garantice la incorporación de estrategias de enseñanza con perspectiva de género a su práctica docente (Resa, 2021; Pérez, 2023; Barrancos, 2021; Rodríguez, 2022; Guel, 2021).

Las prácticas educativas de profesores y profesoras están profundamente influenciadas por sus creencias, ideales y discursos. En un contexto sexista, patriarcal y desigual, las concepciones sobre lo que significa ser mujer o ser hombre repercuten notablemente en cómo estos profesionales enseñan, investigan y se relacionan con alumnos, padres, colegas y otros agentes educativos (Fernández, 2020). Estos marcos conceptuales afectan la manera en que se desarrollan las dinámicas en el aula y en cómo se implementan los procesos educativos, ahí se reflejan las desigualdades inherentes a la sociedad en la cual están inmersos.

Para alcanzar prácticas educativas igualitarias es fundamental adoptar una retórica basada en la libertad, no en el control. Por lo tanto, es esencial identificar y analizar los estereotipos, actitudes y creencias predominantes entre los actores educativos. Este es el primer paso para desarrollar estrategias efectivas que permitan modificar y superar dichas desigualdades (Sánchez, 2021). De igual modo, implica cuestionar y reevaluar todos los componentes del proceso educativo, considerando los sujetos involucrados, las prácticas, los contenidos y los discursos predominantes. La transformación hacia una educación igualitaria requiere una revisión crítica y profunda de las estructuras existentes y un compromiso con la modificación de prácticas y actitudes que perpetúan las desigualdades (García, 2018).

3. Género y otros conceptos relacionados

Los estudios de género han sido considerados, desde sus inicios, un campo multi y transdisciplinar. Tuvieron sus inicios en los años ochenta como parte de los temas de interés investigativo de la mayoría de las instituciones de educación superior. Su objeto son las relaciones socioculturales entre mujeres y hombres, hombres y hombres, mujeres y mujeres, y parten de la premisa de que los conceptos de hombre y mujer son una construcción social, no un hecho natural (González, 2009). De este modo, al tratar temas como género en educación, se debe considerar que estas cuestiones van más allá de los contenidos educativos o las prácticas áulicas. En la actividad académica y en el ejercicio escolar debe reflejarse el avance de los cambios en la vida social (la actitud ética, el respeto al otro, la justicia, la democracia, la equidad y el compromiso con los intereses comunes) estos valores ético-democráticos deberían regir la vida colectiva y, a su vez, la vida escolar.

En cuanto al concepto *género*, a partir del análisis del comportamiento social y humano se ha logrado diferenciar del de sexo, de modo que este último se utiliza para referirse a la condición biológica asignada, mientras el primero se emplea para la construcción psicológica y socialmente asumida

por cada individuo, la cual no necesariamente se corresponde con el sexo biológico. En otras palabras, el sexo se refiere a lo biológicamente establecido: hombre (XY) y mujer (XX), por su parte, el género alude a la identidad construida, como femenina o masculina, y a la posición que el individuo adopta frente a su determinación biológica, la cual se construye a partir de referentes sociales.

Un elemento central de la construcción de la identidad de género es el marco de “normas sociales” a las que el individuo debe apegarse para poder integrarse al conjunto social, siendo así la identidad de género es una construcción social y, a su vez, una forma de autodefinición (Solís, 2016). En este sentido, la sociedad suele refugiarse en los estereotipos de género, los cuales son nociones que se adoptan y se reproducen. El término *género* se caracteriza por su naturaleza multidimensional, lo que permite diversas interpretaciones (Tubert, 2003):

- Desde un enfoque antropológico se examina la construcción simbólica del sexo, lo relativo al dimorfismo sexual anatómico creado culturalmente, así como los modelos de masculinidad y feminidad que se establecen en cada sociedad.
- Bajo una mirada psicosocial se estudian los procesos sociales a través de los cuales se generan y transmiten los “modelos” que hombres y mujeres deben asumir. Con esta perspectiva, el género se instala como un organizador de estructuras sociales, que regula las relaciones entre los sexos, esto incluye las relaciones de poder, los procesos de socialización e interacción personal, entre otros elementos.
- Por su parte, la psicología se centra en el estudio del desarrollo de la identidad y del rol de género, dando cuenta de cómo el individuo internaliza los roles y modelos proporcionados por la sociedad y por los demás. Dicha internalización conlleva un proceso de interpretación personal que da como resultado modos únicos de ser hombre o mujer, pero dentro del marco de referencia socialmente establecido.

Para mediados de la década de 1950, John Money introduce el término *roles de género* para describir el aspecto social del género, en relación al conjunto de conductas que se atribuyen a hombres y mujeres (Burgos, 2021). Los roles de género se adquieren a través del contexto familiar, escolar, social y cultural, entre otros. En la concepción de Barrios (2016 en Menéndez *et al.*, 2022) alude a los papeles asumidos por hombres y mujeres en la sociedad; definidos desde los mandatos sociales, los que se esperan sean fundamentados desde la igualdad o, de lo contrario, interferirían negativamente en las relaciones interpersonales (Barrios, en Menéndez *et al.*, 2022).

Ese concepto abrió el camino para nuevas teorías, como la de “Identidad de género”, propuesta por Robert Stoller (en Gimenez, 2023), quien sostiene que la identidad de género no está determinada por el sexo biológico, sino que surge a partir de las experiencias, ritos y costumbres asignados a un género específico desde el nacimiento. Así, la identidad de género se define más por la experiencia personal frente a las imposiciones sociales, que por el sexo biológico del individuo.

Este enfoque redirigió el debate hacia la identidad de género entendida como la dimensión psíquica que se establece para cada individuo, consiste entonces en la unidad, permanencia y continuidad de la identidad individual, masculina o femenina, tal como se vive, interpreta y manifiesta en la conducta de cada sujeto. No obstante, el género, desde una construcción cultural, abarca

una serie de ideas, prejuicios, valores, normas, deberes y prohibiciones que influyen en la vida de mujeres y hombres. Estas representaciones culturales se manifiestan en las conductas y relaciones interpersonales, afecta la aceptación o negación de la igualdad de género. Tales actitudes pueden desencadenar actos de discriminación, rechazo y tensiones, lo cual impacta negativamente en la convivencia dentro de la comunidad escolar y en la sociedad en general (García, 2020).

La forma en que las personas adoptan los roles de género reflejados en los discursos sociales y sostenidos por diversas instituciones, entre ellas la familia y la escuela, ha dado lugar a las identidades de género que se conocen hoy en día. Es esencial reconocer que estos roles han estado dominados por estereotipos derivados de una sociedad patriarcal, donde los individuos identificados como femeninos suelen estar subordinados a quienes son considerados masculinos. Este sistema social se caracteriza por relaciones de dominación y opresión impuestas por algunos hombres sobre otros y sobre las mujeres. En este marco, ellos ejercen control tanto en el ámbito público como en el privado.

Al respecto, Lagarde (1990) señala que los individuos con identidad femenina son percibidos como sumisos, obedientes, orientados a servir a los demás y a ser objeto de los deseos ajenos, lo que también implica someter su propio cuerpo. Estas características encajan con el ideal de maternidad, históricamente asociado a las mujeres, se establece una equivalencia casi automática: mujer igual a madre. En contraste, la identidad masculina otorga a los hombres una posición de autonomía y control sobre su propio cuerpo y el de otros, lo que les confiere una posición de dominio y poder.

4. Metodología

El presente estudio se llevó a cabo bajo un enfoque cuantitativo de tipo exploratorio, la muestra intencional se conformó por estudiantes de los grupos de las Licenciaturas en Preescolar, Primaria y Educación Física de cuatro semestres (segundo, cuarto, sexto y octavo) de la BECENE SLP. El total de participantes fue de 409. De ellos, el 80.6 % se identifican como mujeres, mientras que el 19.3 % como hombres.

La recolección de datos se realizó mediante la aplicación de un instrumento validado y recuperado del trabajo de Sola *et al.* (2003), el cual fue adaptado a las necesidades particulares del estudio. Para su aplicación se empleó la herramienta de Formularios de Google y se compartió a los estudiantes por los responsables de cada una de las coordinaciones de las licenciaturas participantes.

Para el análisis se concentraron los datos en una tabla de Excel que permitió construir categorías acordes con los elementos conceptuales abordados respecto a la perspectiva y los roles de género. Las categorías construidas fueron: a) Acercamiento al concepto de género, b) Tipo de tareas que realizan de acuerdo al género, c) Cercanía y actitud hacia el género, d) Actitud hacia la discriminación y e) Estereotipos de género. En el siguiente apartado de resultados se describen a detalle estas categorías.

5. Resultados

5.1 Acercamiento al concepto de género

Sobre esta categoría se encontró que el 80 % de los alumnos encuestados refieren nunca haber tenido acercamiento al tema mediante algún curso o taller, mientras el 10.8 % expresan haber tenido algún tipo de capacitación fuera de la institución, el 4.4 % lo hizo en la institución mediante cursos optativos y el 4.9 % lo tuvo de manera obligatoria mediante alguna asignatura dentro de la malla curricular.

Otro dato relevante en este rubro se evidencia en la respuesta a la pregunta: ¿De qué manera su género es mejor representado? El 44.9 % no respondió, el 28.6 % contestó explícitamente “mujer”, el 10.2 % utilizó el concepto “femenino”, un 5 % usó “hombre”, mientras que el 4 % recurrió a “masculino”, así también el 5 % de la población total encuestada respondió con algún estereotipo de género, por ejemplo, “débil”, “fuerte”, “sensible”, entre otras características. Esto permitió ver que los sujetos de estudio presentan confusión ante los conceptos de género y sexo.

5.2 Percepción sobre la cantidad de tareas realizadas

En relación con esta categoría, los resultados diferenciados entre hombres y mujeres muestran que, ante la cantidad de tareas domésticas semanales, en comparación con la carga asumida por sus hermanas, hermanos o pareja, el 18 % de ellas perciben tener el doble de carga de tareas respecto a aquellos con quienes viven, el 8 % percibe una menor carga de tareas, mientras el 73 % refiere que la carga es igual.

De manera general, para ambos sexos, un 25.9 % de todos los encuestados que durante la pandemia hubo mayor carga de trabajo para las mujeres. Un 40.3 % señala un aumento igualitario para ambos sexos, mientras que un 25.9 % expresa no haber diferenciado cambios en esto cambios.

5.3 Cercanía y actitud hacia la diversidad de género

De toda la muestra encuestada el 66.5 % manifiesta tener acercamiento o contacto personal con miembros de la comunidad LGBTI+ y el 33.5 % no lo tienen. De las respuestas obtenidas se aprecia que las mujeres sostienen mayor contacto personal con miembro de esta comunidad, es un 69 % de las encuestadas quienes sostienen dicho contacto, mientras que de los hombres encuestados solo un 44 % sostiene un contacto personal con miembros de la comunidad LGBTI+.

5.4 Actitud hacia la discriminación

Dentro de esta categoría, el 49.5 % de los jóvenes menciona lo siguiente; cuando encuentran a alguien viviendo una situación de discriminación han querido apoyar o actuar en su defensa, pero no se atrevieron; el 46.6 % menciona que sí se involucraron, mientras un 3.9 % simplemente ignoraron la situación. Específicamente, existe una mayor cantidad de porcentaje del total de los hombres con una actitud indiferente ante estas situaciones en contraste con las mujeres, sin em-

bargo, ambos se encuentran equilibrados en actitudes activas respecto a la defensa o participación de estas expresiones de discriminación, con un 46.1 % del total de hombres y 46.2 % de mujeres.

5.5 Estereotipos de género

En relación a las afirmaciones en torno a las actitudes hacia la igualdad de género se elaboraron las tablas siguientes para condensar los resultados. En ellas se muestran los porcentajes de respuestas en donde una puntuación de 1 expresa un total desacuerdo, un 2 manifiesta desacuerdo, 3 ni en acuerdo ni en desacuerdo, 4 significa acuerdo y 5 un acuerdo total, se pueden observar los resultados de las siguientes subcategorías en las tablas que se muestran a continuación:

Tabla 1

Actitudes en torno a la inclusión y aceptación de la diversidad

	Totalmente de acuerdo		De acuerdo		Ni en acuerdo ni desacuerdo		En desacuerdo		Totalmente en desacuerdo	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Las mujeres lesbianas deberían ser aceptadas con total normalidad.	84.8 %	85.8 %	6.3 %	5.1 %	3 %	2.5 %	2.7 %	1.2 %	3.3 %	5.1 %
Por su propia naturaleza, las mujeres siempre se preocuparán más por el ámbito de lo privado, que por los asuntos políticos y de justicia.	10.3 %	17.9 %	84.2 %	17.9 %	8.7 %	17.9 %	9 %	6.1 %	67.8 %	39.7 %
Pese a que pueda parecer duro, ni ahora ni nunca debe permitirse que las parejas homosexuales adopten niños, ya que puede resultar perjudicial.	65.4 %	43.5 %	8.4 %	25.6 %	10.9 %	19.2 %	3.3 %	5.1 %	11.5 %	6.4 %

A pesar de todo el respeto que merecen, es natural que no se permita el matrimonio entre homosexuales.	9.3 %	16.6 %	3 %	12.8 %	10.6 %	17.9 %	7.2 %	8.9 %	68.7 %	43.5 %
--	-------	--------	-----	--------	--------	--------	-------	-------	--------	--------

Nota: Elaboración propia con datos obtenidos del cuestionario empleado.

Al tratar de la inclusión de las mujeres lesbianas y la aceptación del matrimonio entre homosexuales, se puede apreciar en la Tabla 1 que son temáticas ampliamente aceptadas entre ambos sexos, sobre todo entre las mujeres. Sin embargo, el porcentaje totalmente en desacuerdo en relación a la adopción entre las parejas homosexuales es alto, significativamente entre las mujeres.

Tabla 2

Estereotipos de los estudiantes normalistas sobre crianza y familia

	Totalmente de acuerdo		De acuerdo		Ni en acuerdo ni desacuerdo		En desacuerdo		Totalmente en desacuerdo	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Seguramente es normal que sean las mujeres las que se ocupen prioritariamente del hogar y los hijos, porque los niños necesitan de la madre durante los primeros años de vida.	6.6 %	14.1 %	5.4 %	20.5 %	16 %	23 %	18.4 %	16.6 %	52.4 %	25.6 %
Los hombres están peor dotados que las mujeres para el cuidado de los niños, enfermos y ancianos.	3.9 %	7.5 %	3.3 %	12.8 %	18.1 %	21.7 %	18.4 %	21.7 %	55.7 %	35.8 %

Es natural que los padres tiendan a conceder más libertad a los hijos varones, ya que las chicas siempre correrán peligros mayores.	11.5 %	16.6 %	6.9 %	16.6 %	19.9 %	26.9 %	13.6 %	21.7 %	48.1 %	16.6 %
Es inevitable que el matrimonio implique una pérdida de independencia mayor para las mujeres que para los hombres, ya que de ellas depende el nacimiento y crianza de los niños.	3.6 %	6.4 %	3 %	10.2 %	10.3 %	28.2 %	8.7 %	21.7 %	73.3 %	33.3 %
A la hora de la verdad, las mujeres siempre dedicarán más energía al bienestar de sus hijos y su familia que al trabajo.	17.8 %	19.2 %	12.4 %	17.9 %	24.8 %	39.7 %	16.6 %	10.2 %	27.8 %	12.8 %

Nota: Elaboración propia con datos obtenidos del cuestionario empleado.

Las mujeres consideran que los hombres se encuentran peor dotados para el cuidado de niños, ancianos y enfermos, en relación a ellas. En relación a que el cuidado del hogar y los hijos sea responsabilidad mayormente de la mujer, más de la mitad de las encuestadas se muestran totalmente en desacuerdo.

Tabla 3*Estereotipos de los estudiantes normalistas sobre competencias profesionales*

	Totalmente de acuerdo		De acuerdo		Ni en acuerdo ni desacuerdo		En desacuerdo		Totalmente en desacuerdo	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Por su propia naturaleza, las mujeres siempre se preocuparán más por el ámbito de lo privado y por las personas que tienen cerca, que por los asuntos políticos o ciudadanos y las abstractas cuestiones morales de justicia o injusticia.	11.2 %	16.6 %	16 %	23 %	23.9 %	30.7 %	9.6 %	14.1 %	38.3 %	15.3 %
Es normal que, ante una operación grave, se prefiera un cirujano varón, ya que cuando la vida está en juego, es mejor inclinarse por opiniones ya probadas.	3.3 %	8.9 %	3 %	8.9 %	6.9 %	21.7 %	6.6 %	11.5 %	78.4 %	48.7 %
Como jueces, los hombres siempre serán más imparciales que las mujeres.	3.9 %	7.6 %	3 %	15.3 %	12.4 %	24.3 %	13 %	11.5 %	66.9 %	39.7 %

Si en una empresa se ven obligados a despedir a algunos trabajadores, es preferible que los afectados sean mujeres, ya que ellas no suelen mantener a una familia.	3.3 %	7.6 %	1.2 %	7.6 %	3.9 %	12.8 %	3.6 %	17.9 %	88.1 %	53.8 %
En las dinastías profesionales, familiares, en las que hay varias generaciones de médicos, abogados, empresarios o artesanos, es preferible que sea el varón el que continúe la tradición familiar, ya que, seguramente, tiene más posibilidades de éxito.	5.4 %	8.9 %	1.5 %	8.9 %	7.2 %	19.2 %	8.7 %	19.2 %	76.6 %	43.5 %
Con un índice de desempleo tan elevado, sería preferible no insistir tanto en la incorporación de la mujer al mundo laboral, para así evitar el riesgo de que en algunas familias entren dos sueldos y en otras, ninguno.	3.9 %	8.9 %	.9 %	6.4 %	4.8 %	21.7 %	4.8 %	11.5 %	84.5 %	50 %

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos del cuestionario empleado.

De acuerdo con lo observado en la tabla, los estudiantes a pesar de estar en su mayoría totalmente desacuerdo con las actitudes referidas, se puede apreciar que aún hay alumnos que tienen estereotipos de género sobre la alta capacidad de las mujeres en el plano profesional, en tanto, los resultados de los estudiantes hombres reflejan una brecha más grande sobre la igualdad de género.

Tabla 4

Estereotipos de los estudiantes normalistas sobre su papel en la religión

	Totalmente de acuerdo		De acuerdo		Ni en acuerdo ni desacuerdo		En desacuerdo		Totalmente en desacuerdo	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
El papel diferente de hombres y mujeres dentro de la Iglesia obedece a razones religiosas y debe ser mantenido.	5.1 %	11.5 %	1.8 %	8.9 %	9.3 %	19.2 %	10.6 %	11.5 %	72.1 %	47.4 %
El modelo femenino que propone la Iglesia, con sus valores de castidad, obediencia, maternidad y sacrificio es sustancialmente correcto y vale la pena seguirlo.	6.3 %	8.9 %	1.8 %	10.2 %	8.1 %	25.6 %	7.2 %	14.1 %	76.3 %	41 %

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos del cuestionario empleado.

En relación con los estereotipos de los estudiantes normalistas sobre su papel en la religión, se puede apreciar que la mayoría de las mujeres afirma estar en total desacuerdo en que el papel diferenciado de hombres y mujeres dentro de la Iglesia obedece a razones religiosas y debe ser mantenido de esta forma, con esto afirman que el lugar de la mujer en la religión es cuestionado y poco aceptado.

Tabla 5
Estereotipos de los estudiantes normalistas sobre las relaciones afectivas y sexuales

	Totalmente de acuerdo		De acuerdo		Ni en acuerdo ni desacuerdo		En desacuerdo		Totalmente en desacuerdo	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Las mujeres jamás podrán valorar a los hombres dulces, sumisos y hogareños.	4.5 %	14.1 %	3 %	15.3 %	5.1 %	20.5 %	5.1 %	14.1 %	81.2 %	35.8 %
En general, si una mujer no está casada ni vive en pareja puede ser que no ha encontrado a alguien que se enamore de ella.	4.8 %	7.6 %	2.4 %	11.5 %	7.2 %	20.5 %	5.4 %	16.6 %	79.6 %	43.5 %
Aunque no quieran reconocerlo, las mujeres siempre se sentirán más atraídas por los hombres fuertes y viriles.	3 %	15.3 %	6.6 %	16.6 %	10.9 %	30.7 %	16.9 %	14.1 %	62.7 %	23 %
Es deseable que en un matrimonio el hombre sea varios años mayor que la mujer.	3.3 %	8.9 %	2.7 %	6.4 %	8.4 %	20.5 %	10.3 %	17.9 %	75.4 %	46.1 %
Debería permitirse a los chicos y chicas elegir libremente su orientación sexual: heterosexualidad, bisexualidad u homosexualidad.	81.8 %	57.6 %	5.1 %	14.1 %	6 %	14.1 %	2.1 %	8.9 %	5.1 %	3.8 %

Es más adecuado que el varón tome la iniciativa en las relaciones sexuales.	3.9 %	10.2 %	4.8 %	8.9 %	9.9 %	19.2 %	10.3 %	19.2 %	74.2 %	42.3 %
En general, los varones suelen tener impulsos sexuales más fuertes.	9.9 %	11.5 %	6.6 %	20.5 %	11.5 %	33.3 %	16.3 %	14.1 %	39 %	30.5 %

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos del cuestionario empleado.

Las actitudes en las relaciones afectivas y sexuales se aprecian en los datos con porcentajes negativos sobre la igualdad de género. Se identifica que la mujer aún enfrenta retos para ser vista como un sujeto que puede tomar decisiones sobre cómo quiere vivir y dejar de lado los estándares sobre la vida en pareja, todavía se aprecian tendencias afines al machismo en las propias estudiantes. Por otro lado, los datos reflejan poco reconocimiento y valor en ellos a cerca de las actitudes más pasivas y hogareñas que sienten los hombres estudiantes. Además de que existe desigualdad de género respecto a lo que ellos consideran debe ser la actitud en pareja, asumiendo un rol de autoridad y liderazgo en las relaciones por el simple hecho de ser los hombres.

6. Discusión

El desinterés detectado hacia temas de género en los alumnos puede explicarse desde diversas perspectivas teóricas. Por un lado, se observa la influencia de los contextos socioculturales y educativos, que refuerzan estereotipos de género y minimizan la relevancia del tema, tal como se pudo apreciar en los resultados. Según Connell (2009), las masculinidades y feminidades hegemónicas son construcciones sociales que se perpetúan en los entornos educativos, lo que limita la capacidad de los estudiantes para cuestionarlas críticamente. Si el currículo formal no aborda estos temas de forma explícita y significativa, los estudiantes pueden percibirlos como irrelevantes.

Además, la falta de interés se halla vinculada a las estrategias de enseñanza hasta ahora empleadas, la educación tradicional frecuentemente subestima el aprendizaje significativo. Según Ausubel (1983), es esencial para captar la atención y fomentar la comprensión en los alumnos. Una aproximación superficial a los temas de género podría resultar insuficiente para involucrar a los estudiantes en discusiones reflexivas o prácticas que conecten con sus experiencias cotidianas. Por otro lado, es preocupante ver en los alumnos la prevalencia de dificultades para reconocer los conceptos de sexo, género e identidad de género, sabiendo que serán ellos quienes asumirán el papel de formadores de las nuevas generaciones.

A partir de los resultados se presume que las actitudes de los estudiantes normalistas, demuestra la presencia de estereotipos de género en el contexto sociocultural actual. Según Bourdieu (2000), la dominación masculina se reproduce a través del *habitus*, un conjunto de disposiciones sociales internalizadas que llevan a los individuos a concebir las desigualdades como parte del orden natural.

Esto sugiere que los futuros docentes, formados en contextos donde persisten prácticas y discursos discriminatorios, tienden a reproducir estas ideas sin cuestionarlas.

En el ámbito educativo, esta naturalización es preocupante porque los docentes son actores clave en la transmisión de valores y en la promoción de la igualdad, como menciona Freire (2005), la educación debe ser un acto liberador, que permita a los sujetos tomar conciencia de las estructuras opresivas y actuar en su transformación. Sin embargo, si los futuros maestros no han desarrollado una perspectiva crítica sobre el género, es probable que perpetúen estas desigualdades en sus prácticas pedagógicas.

7. Conclusiones

Los hallazgos de la investigación sobre las actitudes hacia la igualdad de género entre los estudiantes de las licenciaturas en educación de la BECENE SLP revelan una persistencia de concepciones de género tradicionales. En los resultados se aprecia la prevalencia de los estereotipos femeninos de fragilidad y vocación para la familia y su cuidado. A través del cuestionario aplicado, se observa la persistencia de actitudes que enmarcan a las mujeres como figuras cuidadoras y en riesgo, características que se asocian con cualidades favorables para la maternidad.

Se aprecian actitudes diferenciadas entre hombres y mujeres para la aceptación de la diversidad de género y la discriminación, es mayor la aceptación e inclusión en las mujeres, lo que responde a una postura patriarcal que piensa a las mujeres como más empáticas.

En atención al objetivo de estudio propuesto, se concluye que las actitudes identificadas a través del cuestionario, ponen de manifiesto una limitación en la visión sobre las capacidades profesionales y el potencial de las mujeres, lo que sostiene la desigualdad. La persistencia de estos estereotipos sugiere una internalización profunda de los roles de género tradicionales. Este fenómeno indica que, a pesar de una presencia mayoritaria de mujeres en los espacios educativos, las actitudes y creencias patriarcales siguen influyendo en la interpretación de los roles de hombres y mujeres en la sociedad.

La prevalencia de estas ideas refuerza la necesidad urgente de revisar y mejorar las estrategias educativas y formativas en la escuela normal para abordar las actitudes subyacentes que sostienen la desigualdad. Las propuestas que se sugieren pueden ser las siguientes;

- Mayor promoción de cursos y talleres a estudiantes y catedráticos sobre la conceptualización de la igualdad de género para un mayor conocimiento del tema.
- Garantizar el acceso sin discriminación por género a los jóvenes hombres y mujeres a todas las licenciaturas.
- Organizar jornadas de concientización en las instituciones formadoras de docentes que promuevan el reconocimiento de ambos géneros en el mismo nivel de importancia.

- Fomentar la igualdad de género en el acceso y la promoción en actividades cívicas, académicas, culturales y deportivas que se promueven en la institución.

Es imperativo que se implemente un enfoque más integrado y crítico en la formación de los futuros educadores, con el objetivo de desafiar y superar los estereotipos de género. Las políticas educativas deben incorporar contenidos y prácticas que promuevan una comprensión más equitativa del género; reconozcan y cuestionen los estereotipos existentes. Solo a través de un currículo que fomente la reflexión crítica y el compromiso con la igualdad de género se podrán transformar eficazmente las actitudes y contribuir a una formación más inclusiva y equitativa para todos.

Referencias

- Ausubel, D. (1983). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. Grune & Stratton.
- Barrancos, D. (2021). La indispensable formación docente con perspectiva de género. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, 1(1), pp. 31-42 <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/article/view/6>
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Burgos, M. (octubre de 2021). Identidad de género, rol de género y género [Conferencia]. XII Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional (La Plata, 18 al 22 de octubre). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/130249>
- Connell, R. (2009). *Gender in World Perspective*. Polity Press.
- De Sola, A., Martínez, I. y Meliá, J. (2003). El cuestionario de actitudes hacia la igualdad de géneros (CAIG): elaboración y estudio psicométrico. *Anuario de Psicología*, 34(1), pp. 101-123. <https://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/download/61637/88510/>
- Fernández, J. (2020). *Estructuras y dinámicas del poder en la educación*. Editorial Universitaria.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- García, M. (2020). *Género y educación: Desafíos y estrategias*. Editorial Aljibe.
- García, M. (2018). *Desafíos y perspectivas en la educación para la equidad de género*. Ediciones Aljibe.
- Guel, J. (2021). Visibilizando estereotipos para sensibilizar en igualdad de género: una experiencia de intervención didáctica con estudiantes de sexto grado de educación primaria. *Géneros*, 28(30), pp. 91-120. <https://revistasacademicas.ucol.mx/index.php/generos/article/view/16>

- Gimenez, A. (2023). La consolidación de la identidad de género como uno de los trabajos psíquicos de la adolescencia [Trabajo libre]. XV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXX Jornadas de Investigación. XIX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. V Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional V Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-009/149.pdf>
- González, R. (2009). Estudios de género en educación: una rápida mirada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), pp. 681-699. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000300002
- INEGI (2023). Encuesta Nacional sobre Discriminación, ENADIS 2022. Presentación de resultados. Ciudad de México: INEGI, CONAPRED, CNDH. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadis/2022/doc/enadis2022_resultados.pdf
- Lagarde, M. (1990) Identidad femenina. México: CIDHAL, Comunicación, Intercambio y desarrollo Humano en América Latina, A.C.-México https://xenero.webs.uvigo.es/profesorado/purificacion_mayobre/identidad.pdf
- Menéndez-Vélez, L., y Arroyo-Vera, Z. (2022). Roles de género y su influencia en las relaciones interpersonales de las familias. *Polo del conocimiento*, 7(5), pp. 473-495. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/3974>
- Pérez, L. (2023). Análisis de la educación con perspectiva de género en la niñez como instrumento de la cultura de paz en Tlaxcala (México). En Suberviola, I., y López, P. (Coords.), *Cuestiones de género a ambos lados del océano* (pp. 109-124). Universidad de la Rioja.
- Organización de las Naciones Unidas, ONU. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago: ONU / CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>
- Resa, A. (2021). La formación en igualdad de género en los grados de educación primaria. REIFOP, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), pp. 13-27. <https://doi.org/10.6018/reifop.390951>
- Rodríguez, L. (2022). Análisis del conocimiento del profesorado de primaria sobre la perspectiva de género en la literatura infantil y juvenil. *Magister*, 34, pp. 45-52. <https://doi.org/10.17811/msg.34.1.2022.45-52>
- Solís Sabanero, A. (2016). La perspectiva de género en la educación. En Trujillo, J. y García, J. (Coords.), *Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación* (pp. 97-107). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Sánchez, R. (2021). *Estereotipos y actitudes en el ámbito educativo: Una revisión crítica*. Editorial Porrúa.

SEP (2011). Plan de Estudios 2011. Educación Básica. Secretaría de Educación Pública. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf

SEP (2022). Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022. Secretaría de Educación Pública. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>

SEP y UNICEF (2009). Informe Nacional sobre la Violencia de género en la Educación Básica en México. México, D.F.: SEP-UNICEF. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/lgamv/v/informe_violenciak.pdf

Tubert, S. (2003). *Del sexo al Género: los equívocos de un concepto*. Cátedra